

# Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia

---

**Maria de Fátima Lopes Martins**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação  
Especialização em Supervisão Pedagógica

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
novembro de 2012



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica

Provas no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Especialização  
em Supervisão Pedagógica

Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de  
Biologia e Geologia

Autora: **Maria de Fátima Lopes Martins**

Orientador: **Professor Doutor José Manuel Reis Jorge**

Coorientadora: **Prof. Mestre Rosária Maria Jorge dos Santos Rodrigues  
Correia**

novembro de 2012

Ao Edu,  
onde quer que te encontres...

## Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Reis Jorge, que me orientou e acompanhou ao longo desta jornada, agradeço pelo apoio que me deu em todos os momentos, pelas questões que levantou e pelas críticas e sugestões que me incentivaram a concretizar esta investigação.

À Mestre Rosária Correia, pela grande disponibilidade que sempre evidenciou, pelo estímulo, pelas opiniões, críticas, sugestões, sempre tão válidas e oportunas, essenciais para a concretização deste estudo. As suas intervenções, sempre acutilantes e precisas contribuíram a todo o momento para me focar no essencial, sempre que tendia para a dispersão. Um grande bem-haja pelas notas à margem e por ser uma amiga.

A concretização deste trabalho também não teria sido possível sem o apoio e colaboração de diversas pessoas e entidades a quem passo a referir:

- Ao Professor Doutor António Paulo Ferreira, pela ajuda no tratamento estatístico e pelos conselhos tão oportunos.
- Às Direções dos Agrupamentos que gentilmente me autorizaram o acesso aos documentos e aos docentes, sem o qual este estudo não seria possível.
- Aos professores que participaram nesta investigação, pela sua colaboração e disponibilidade em partilhar comigo as suas experiências profissionais.
- À minha colega e amiga Maria do Céu que me acompanhou ao longo de todo o percurso e com quem pude partilhar as minhas dúvidas. Obrigada pelo tempo dedicado a ouvir-me e a apoiar-me.
- Aos meus colegas de mestrado, em especial à Rosa, companheira nesta aventura.
- À minha colega e amiga Gina que me “inundou” de bibliografia. Obrigada pelo apoio constante.
- Aos meus amigos, por simplesmente continuarem a sê-lo.
- Ao Luís e ao André, que me ajudaram na formatação deste trabalho, embora tivessem inúmeras outras coisas para fazer...
- À minha mana Isabel pelas leituras finais. Obrigada por seres quem és.
- Ao meu pai, pelo orgulho que sempre teve na sua filha.
- E por fim, aos meus filhos e à minha mãe, cujo apoio incondicional refletiu a compreensão em relação à minha menor disponibilidade para com eles.

## **Resumo**

Este estudo teve como objetivo geral conhecer como a Avaliação Diagnóstica e os seus resultados são utilizados na planificação da disciplina de Biologia e Geologia. Através da análise da aplicação da avaliação diagnóstica pretendeu-se dar um contributo para melhorar a operacionalização do currículo e consequentemente as práticas letivas e o aproveitamento dos alunos.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa na qual os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário e por entrevista e ainda de análise documental, incluindo os registos de avaliação e planificação das Unidades Didáticas.

Existem poucos registos da atividade docente, das suas práticas e da avaliação que fazem aos seus alunos.

Os professores consideraram a avaliação diagnóstica importante para a planificação da disciplina de Biologia e Geologia, nomeadamente na planificação das Unidades Curriculares, no entanto nem todos os professores a utilizam. A maioria dos docentes referiu que o tempo disponível não condiciona a aplicação da avaliação diagnóstica. Concordam que é preciso alterar estratégias em relação à avaliação diagnóstica, construir novos instrumentos, uma vez que a principal forma de aplicação é através de testes escritos, que muitas vezes são semelhantes aos que são construídos para os outros tipos de avaliação. Desta forma poderá haver motivação para aplicar mais regularmente a avaliação diagnóstica. Também consideram que os alunos não atribuem importância à avaliação diagnóstica, uma vez que este tipo de avaliação não intervém na classificação final.

## **Abstract**

The present study intends to understand how Diagnostic Evaluation and its results are used in the planification of the Biology and Geology course. Through analyzing the application of diagnostic evaluation this study intends to contribute to improve curriculum operationalization and, consequently, teaching practices and student achievement.

It consists in a qualitative research and the data will be collected through a qualitative inquiry by questionnaire and interview and also document analysis, including the evaluation records and Unit planification.

There are few records of teaching activity, its practices and its evaluation methods.

Teachers consider diagnostic evaluation as an important step in the Biology and Geology course planification, specifically in planning Curriculum Units, however not all teachers use this approach. Most teachers declared that the time available to do so does not limit the application of diagnostic evaluation. They agree the strategies relating to diagnostic evaluation need to change and new tools should be developed since the main way of applying it is through written tests, which are often similar to other types of evaluation. Therefore there might be an incentive to use diagnostic evaluation more frequently. They also consider that students don't value diagnostic evaluation, since this type of assessment does not translate into a numeric score with influence in the final grade.

# ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO .....	1
1. A avaliação na atualidade: da sociedade à educação .....	2
2. Os conceitos de Avaliação e Classificação.....	4
3. Os Tipos de Avaliação.....	6
4. O significado da Avaliação Diagnóstica .....	10
5. O conceito de Pré-requisito e sua relação com a Avaliação Diagnóstica.....	13
6. Avaliação do processo ensino aprendizagem .....	14
7. Enquadramento Legal da Avaliação na Organização Curricular .....	16
II - METODOLOGIA .....	18
1. Objetivos do Estudo .....	19
2. Relevância do Estudo .....	19
3. Fases do Estudo.....	20
4. Abordagem Metodológica .....	21
4.1. Definição e Caracterização da Amostra.....	22
5. Técnicas de Recolha de Dados e Procedimentos de Análise de Dados .....	24
5.1. Questionário .....	24
5.2. Entrevista .....	26
5.3. Análise Documental .....	28
5.4. Procedimentos de Análise de Dados .....	29
III - RESULTADOS .....	31
1. A influência da avaliação diagnóstica na prática letiva, na perspectiva dos professores .....	31
1.1. Integração da avaliação diagnóstica na planificação.....	33
1.2. Modo de aplicação da avaliação diagnóstica .....	35
1.3. Instrumentos de avaliação utilizados.....	38
1.4. Aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica.....	41
2. A influência da avaliação diagnóstica na prática letiva, na perspectiva dos coordenadores .....	48
2.1. Conceções dos professores acerca da avaliação diagnóstica .....	48
2.2. Integração da avaliação diagnóstica na planificação.....	51
2.3. Modo de aplicação da avaliação diagnóstica .....	52



2.4. Instrumentos de avaliação utilizados .....	53
2.5. Aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica .....	58
3. Consulta dos documentos do grupo disciplinar .....	64
IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	67
1. Os professores .....	67
1.1. Opinião dos docentes da disciplina de Biologia e Geologia.....	67
1.2. Opinião dos coordenadores do grupo disciplinar de Biologia e Geologia ...	69
2. Consulta dos documentos do grupo disciplinar .....	75
3. Como se aplica a avaliação diagnóstica .....	76
3.1. Agrupamento 1.....	78
3.2. Agrupamento 2.....	79
3.3. Agrupamento 3.....	80
3.4. Agrupamento 4.....	82
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
1. Síntese de Resultados .....	83
2. Limitações ao Estudo .....	84
3. Implicações dos Resultados .....	85
4. Sugestões para futuras Investigações .....	86
VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	87
1. Legislação Consultada .....	90
ANEXOS.....	91
ANEXO I - Inquérito / Questionário .....	92
ANEXO II - Guião de entrevista.....	96
ANEXO III – Grelhas de Registo de Análise Documental .....	103
ANEXO IV – Pedidos de Autorização .....	107

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma de referência das fases do estudo a desenvolver .....	20
Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos dos inquéritos .....	23
Tabela 3 - Datas da realização das entrevistas .....	23
Tabela 4 - Distribuição dos itens do questionário pelos campos de observação .....	32
Tabela 5 – Valores médios relativos aos três itens pertencentes ao campo de observação Integração da avaliação diagnóstica na planificação .....	33
Tabela 6 – Média das respostas à questão 1 por Agrupamento (n=23) .....	33
Tabela 7 – Média das respostas à questão 10 por Agrupamento (n=23) .....	34
Tabela 8 – Média das respostas à questão 13 por Agrupamento (n=23) .....	35
Tabela 9 – Valores relativos aos três itens pertencentes ao campo de observação Modo de aplicação da avaliação diagnóstica.....	35
Tabela 10 – Média das respostas à questão 3 (n=22) .....	36
Tabela 11 – Média das respostas à questão 4 (n=22) .....	37
Tabela 12 – Média das respostas à questão 6 (n=22) .....	38
Tabela 13 – Valores relativos aos dois itens pertencentes ao campo de observação Instrumentos de avaliação utilizados .....	38
Tabela 14 – Média das respostas à questão 9 (n=22) .....	39
Tabela 15 – Média das respostas à questão 15 (n=23).....	40
Tabela 16 – Valores relativos aos sete itens pertencentes ao campo de observação Aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica .....	41
Tabela 17 – Média das respostas à questão 2 (n=23) .....	41
Tabela 18 – Média das respostas à questão 5 (n=23) .....	42
Tabela 19 – Média das respostas à questão 7 (n=22) .....	43
Tabela 20 – Média das respostas à questão 8 (n=23) .....	44
Tabela 21 – Média das respostas à questão 11 (n=23).....	45
Tabela 22 – Média das respostas à questão 12 (n=23).....	46
Tabela 23 – Média das respostas à questão 14 (n=23).....	47
Tabela 24- Resumo da informação constante nas Planificações Anuais dos grupos disciplinar de Biologia e Geologia (520) nos quatro Agrupamentos.....	65

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 1 ( <b>n=23</b> ) .....	33
<b>Gráfico 2 -</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 10 ( <b>n=23</b> ).....	34
<b>Gráfico 3-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 13 ( <b>n=23</b> ).....	35
<b>Gráfico 4-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 3 ( <b>n=22</b> ).....	36
<b>Gráfico 5-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 4 ( <b>n=22</b> ).....	37
<b>Gráfico 6-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 6 ( <b>n=22</b> ).....	38
<b>Gráfico 7-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 9 ( <b>n=22</b> ).....	39
<b>Gráfico 8-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 15 ( <b>n=23</b> ).....	40
<b>Gráfico 9-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 2 ( <b>n=23</b> ).....	41
<b>Gráfico 10-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 5 ( <b>n=23</b> ).....	42
<b>Gráfico 11-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 7 ( <b>n=22</b> ).....	43
<b>Gráfico 12-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 8 ( <b>n=23</b> ).....	44
<b>Gráfico 13-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 11 ( <b>n=23</b> ).....	45
<b>Gráfico 14-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 12 ( <b>n=23</b> ).....	46
<b>Gráfico 15-</b> Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 14 ( <b>n=23</b> ).....	47



## I - INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir do desconforto sentido pela sua autora no que respeita à conceptualização e aplicação da avaliação diagnóstica. Com base na sua experiência pedagógica pessoal na lecionação das disciplinas da competência do Grupo de Recrutamento 520 – Biologia e Geologia - este tipo de avaliação não parece ser muito valorizado pelo corpo docente nas suas práticas letivas, estando frequentemente omissa nas planificações das Unidades Programáticas. No caso das reuniões periódicas de Planificação dos currículos, é frequente ouvir-se comentar que os conteúdos são muito extensos, é preciso cumprir o programa para os exames, as horas letivas mal dão para a avaliação formativa e sumativa, a diagnóstica ainda iria ocupar tempo que poderia ser melhor rentabilizado noutras estratégias. No entanto, a legislação que regulamenta o Ensino Básico e Secundário contempla-a, sugerindo momentos específicos para a sua aplicação, como veremos adiante.

A teoria curricular implementada nos últimos anos e construída à luz de uma abordagem construtivista integrada no paradigma qualitativo torna evidente que a avaliação deve ser uma componente intrínseca de todo o processo, e não apenas uma finalidade ou medida (Ferreira, 2007). A organização curricular vigente concebe a avaliação numa tripla vertente: Avaliação *Sumativa*, centrada nos resultados; a Avaliação *Formativa* que pretende reorientar o processo de ensino-aprendizagem, aferindo os conhecimentos do aluno e a Avaliação *Diagnóstica* que visa identificar as competências do aluno e posicioná-lo num grupo ou nível de aprendizagem. Segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, a avaliação diagnóstica constitui assim o primeiro passo a dar na *determinação* de estratégias a implementar, *organização* dos conteúdos e *diferenciação* pedagógica, isto é, na gestão dos currículos e na aplicação e desenvolvimento de projetos.

O presente estudo pretende perceber como é aplicada a avaliação diagnóstica nas Escolas Secundárias, mais precisamente pelos professores que lecionam a disciplina bianual de Biologia e Geologia, assente num currículo e num exame nacional no final do biénio e assim contribuir para melhorar as práticas letivas e consequentemente o aproveitamento dos alunos, bem como para fornecer indicações no sentido de melhorar a operacionalização do currículo. Seguidamente procuraremos definir e enquadrar conceptualmente os conceitos da avaliação desenvolvida nas nossas escolas, bem como

fazer uma breve análise da legislação em vigor de modo a situar a avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem atual.

## **1. A avaliação na atualidade: da sociedade à educação**

Avaliar é um termo cada vez mais utilizado na nossa sociedade. Todos os comportamentos, procedimentos, processos, intervenções e atividades são passíveis de ser avaliados, mais ainda, é necessário que sejam avaliados, pois só assim se legitimam.

Avaliar faz parte da natureza humana, estando relacionada com as atividades desenvolvidas pelo homem nas mais variadas circunstâncias, desde a procura de alimentos, até às decisões ancestrais dos caminhos a tomar e das amizades a seguir. Segundo Romberg, (1987, cit. por Pinto & Santos, 2006) existem registos chineses de 2000 a.C. de exames escritos realizados no exército para selecionar oficiais. Até à Idade Média, quando a relação professor-aluno, ou mestre-aprendente era unívoca, o aprendente era posto à prova para atestar os conhecimentos adquiridos. Segundo Perrenoud (1999) a avaliação tal como a conhecemos, é uma invenção nascida com os colégios e o ensino formal no século XVII, posteriormente difundida devido ao alargamento do ensino a toda a população, a partir do século XIX com a Escola de Massas (Pinto & Santos, 2006) e ao aparecimento mais recente da escolaridade obrigatória.

Mas o que é avaliar? De acordo com Hadji (1994) avaliar é analisar uma situação fazendo simultaneamente uma apreciação das consequências prováveis deste ato. Ele considera a avaliação como um instrumento da própria ambição do homem de "pesar" o presente para "pesar" no futuro. Roldão (2003) considera a avaliação como um conjunto organizado de processos que para além do acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, incorporam a verificação da sua consecução.

Temos assim que um dos conceitos mais frequentemente relacionados com a escola e as aprendizagens é o de avaliação.

Para Perrenoud (1999), avaliar é hierarquizar; através da avaliação, são criadas hierarquias de excelência, os alunos são comparados e depois classificados em função de uma norma preestabelecida, o que segundo este autor, pode causar constrangimentos e conflitos, derivados da segregação. A forma como o aluno atinge a classificação final,

a ação pedagógica subjacente, pode minorar essas desigualdades. Esta ação pedagógica que visa individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos (Perrenoud, 1999) não é mais do que a avaliação de cariz formativo proposta por Scriven em 1967 (cit. por Perrenoud, 1999).

Num modelo de escola tradicional a avaliação é encarada como a forma de medir o grau dos conhecimentos dos alunos (Leite & Fernandes, 2002), centrando-se na quantificação numérica. Atualmente, de acordo com os autores supra referenciados, a avaliação é perspetivada de forma diferente sendo o foco colocado na aprendizagem dos alunos, podendo a avaliação ser aplicada de diversas formas e utilizada como facilitadora de aprendizagens, não apenas como reguladora.

Também Fernandes (2005) reconhece que a avaliação é a peça central da educação moderna, tendo adquirido, segundo este autor, a partir do século XX um cariz psicológico, saindo do tradicional teste de conhecimentos e aplicando-se testes de diagnóstico e de avaliação, por vezes também psicotécnicos. Para este autor *“a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.”* (Fernandes, 2005, p.16).

Ao longo do processo ensino/aprendizagem, avaliar é um ato de rotina interiorizado por professores e alunos, e processualmente assumido por ambas as partes, mas implicando sempre: aquisição e recolha de dados e emissão de um juízo de valor. Pacheco (1994) considera que, ao longo deste processo, um dos passos mais críticos é a recolha de informação em função de critérios precisos, expressos frequentemente por objetivos. Refere este autor que em contexto de sala de aula, o professor está exposto a uma enorme riqueza de informação, obrigatoriamente diversificada, podendo parte dela ser formalizada em registos estruturados e traduzida em função de um referente, mas outra parte permanece como observação e apreciação, o que conduz a uma perda de informação, não se refletindo no resultado final.

Hoje, à escola, é solicitado ainda que forme os alunos para o exercício da cidadania (Leite & Fernandes, 2002), que promova o respeito pelo ambiente, pelos outros e pelos valores morais, ou seja, que apresente uma cada vez mais forte integração na sociedade, sendo essa relação recíproca, pois espera-se que a sociedade intervenha na escola até ao nível mais elevado, nos Conselhos Gerais. Surge assim, na opinião de

Alvarez (2001, cit. por Leite & Fernandes, 2002) um outro paradigma de educação: avaliar para conhecer, com o fim de assegurar o progresso formativo de quantos participam no processo educativo. A avaliação é um processo complexo, cognitivo, instrumental e axiológico pois emite um juízo de valor (Valadares & Graça, 1999), sendo este último o mais determinante, pois quando se avalia não basta recolher informação, é indispensável interpretá-la, exercer sobre ela uma ação crítica, tomar decisões (Fernandes, 2005). Já Perrenoud (1999) mencionava que é fácil dizer que se vai mudar a avaliação, mas para este autor, apenas algumas dessas mudanças seriam válidas, as que assentando numa avaliação de cariz formativo, ajudam o aluno a aprender e o professor a ensinar.

A maioria dos autores referidos anteriormente também refere a importância das várias modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). No entanto se para Hadji (1994) e Figari (1996) elas aparecem em função da sua indexação temporal ou sequencialidade, para Ferreira (2007) estão de acordo com as funções pedagógicas tradicionais da avaliação: prever, melhorar ou verificar.

## **2. Os conceitos de Avaliação e Classificação**

Segundo Pacheco o conceito mais frequente de avaliação é “dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalente a medida.” (1994, p.63), o que faz com que esteja diretamente relacionada com a verificação do grau de aprendizagem do aluno, ou o grau com que os objetivos foram atingidos.

*“Sendo a avaliação a expressão de um juízo, a tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, avaliar é um processo de aquisição e tratamento de informação que conduz necessariamente à formulação de um juízo de valor e à consequente tomada de decisão”* (Pacheco, 1994, p.65).

Mais recentemente, Leite e Fernandes (2002) referem que a avaliação como medida, sendo um conceito que se quer ultrapassado, ainda hoje surge no dia-a-dia, de tal modo foi representativo por largos anos do modelo de escola tradicional, e que sendo “centrado na relação clássica entre o professor e o aluno, a avaliação consiste apenas em controlar a aquisição de conhecimentos (...) em função de critérios padronizados que permitam averiguar a eficácia do ato de ensinar” (p.20). Sendo um paradigma que



privilegia os aspetos cognitivos e intelectuais, tende a classificar os resultados segundo uma escala valorativa e ampla, da qual, segundo as referidas autoras, é exemplo a escala de zero a vinte, em aplicação no nosso ensino secundário.

De uma ou outra forma, a avaliação tem que ser traduzida num símbolo ou numa escala qualitativa ou quantitativa, que sendo compreendida por todos os intervenientes no processo, possa informar de que modos os alunos adquiriram os conhecimentos considerados importantes. Em suma, tem que existir um código, uma classificação de uma forma simples e expedita possa informar o aluno do seu valor relativo, do seu grau de sucesso nas aprendizagens.

Para Pacheco (1994) os dois conceitos estão relacionados: a medição (descrição quantitativa de um dado comportamento) e a classificação (integração do grau obtido numa escala). Pelas opiniões manifestadas por vários autores (Pacheco, 1994; Ribeiro 1999; Rosado & Silva, s.d.; Leite & Fernandes 2002) a avaliação e a classificação resultam de processos paralelos, que se encontram interligados, e embora a classificação dependa da avaliação não faz parte dela.

“Ao classificar atribui-se um mérito relativo ao aluno, permitindo promover os alunos no sistema escolar e social na medida em que é possível ordená-los segundo níveis de competência social” (Rosado & Silva, s.d.) mas também se corre o risco de desenvolver sentimentos de competição por vezes pouco saudáveis. Tal como tantos outros processos, a classificação apresenta vantagens e desvantagens, que foram enumeradas por Ribeiro (1999), e que seguidamente se resumem.

Como vantagens apontam-se: i) o facto de ser um sistema fácil e rápido de registo do aproveitamento dos alunos (embora incompleto); ii) a facilidade com que é entendido pelos intervenientes no processo; iii) ser facilitador de decisões sobre progressão do aluno; iv) permitir a comparação de resultados.

As desvantagens serão: i) não esclarecer sobre quais as dificuldades reais dos alunos, não promove o sucesso; ii) ser muito redutor, restringindo a um valor ou símbolo um leque variado de informações; iii) tendem a tornar-se fins em si mesmos e não meios; iv) podem despertar competição exacerbada e pouco saudável; v) podem desencadear reações negativas como a perda de auto confiança, ser fatores de *stress*, promover comportamentos inadequados como solução de dificuldades.

É importante que o sistema de avaliação tenha em conta as fragilidades do sistema de classificação a que está associado, pois, para além do que ficou exposto, os

resultados de estudos docimológicos, ligados à multicorreção, como referido por Pacheco (1998) mostram que o mesmo teste, corrigido pelo mesmo corretor com algum intervalo de tempo apresenta resultados diferentes. Neste enquadramento, compreendem-se melhor as funções e a importância das várias modalidades de avaliação, tendo cada uma delas “uma função específica, complementar das restantes, constituindo assim um conjunto indispensável ao professor” (Ribeiro 1999, p. 79).

Não obstante, no ensino secundário a certificação é complementada com exames nacionais ou exames externos, que pretendem estandardizar a avaliação por referência programas comuns e de âmbito nacional, enquadrando-se na avaliação sumativa externa. Tenta-se, nas palavras de Fernandes (2005, p. 117), “compatibilizar um sistema de avaliação interna, que continha um conjunto de princípios e de orientações mais inspirados nas avaliações alternativas de inspiração construtivista, com um sistema de avaliação externa com propósitos mais enquadrados numa avaliação de cariz psicométrico”, no sentido de introduzir uma avaliação sumativa com funções de seleção, controlo e avaliação do sistema.

### **3. Os Tipos de Avaliação**

A avaliação tem sido utilizada ao longo do tempo em diferentes contextos e com diferentes significados, mas sempre com um sentido, nunca por acaso (Pinto & Santos, 2005). Não se faz avaliação por fazer, pelo contrário, existem sempre intenções mais ou menos explícitas provenientes de um grupo ou da sociedade em geral que conduzem à sua aplicação. Podemos facilmente concordar com Pinto e Santos (2006) quando referem que o papel desempenhado pela avaliação está intimamente ligado à evolução dos conceitos de cultura e saber, bem como dos sistemas educativos. Na educação, a avaliação impõe-se pela necessidade de emissão de juízos de valor, no final de um ano letivo ou de um ciclo de estudos, facto este determinado por razões de ordem económica, política e social (Ferreira, 2007).

Quando pretendemos distinguir as diferentes modalidades de avaliação deparamo-nos com diversos critérios que presidem à sua classificação, tais como, por exemplo: sistemas de referência da avaliação, objetos e domínios da avaliação, objetivos da avaliação, momento da avaliação e protagonistas da avaliação.

Neste estudo interessa-nos particularmente a classificação por referência ao objeto de avaliação que pode ser: as instituições, as políticas educativas, os professores, os programas, a aprendizagem e a própria avaliação. Mais precisamente a avaliação das aprendizagens.

Guba e Lincoln (1989, cit. por Fernandes, 2005) consideram que nos últimos cem anos se podem distinguir quatro gerações de avaliação, correspondentes a igual número de perspetivas ou conceptualizações, propósitos ou convicções filosóficas de quem teve algo a ver com a avaliação ao longo deste período de tempo. “Durante muito tempo a avaliação das aprendizagens esteve, exclusivamente, associada ao paradigma quantitativo, positivista, assente nos pressupostos de objetividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controlo das variáveis dos intervenientes” (Ferreira, 2007, p.13). Esta fase corresponde à primeira geração, na ótica de Fernandes (2005), e refere-se à avaliação como medida, em que os testes eram aplicados com o intuito de se proceder a uma quantificação das aprendizagens e das aptidões dos alunos e que permitia seguir o modelo científico. A avaliação era descontextualizada, não era integrada no processo de ensino-aprendizagem e privilegiava a quantificação de resultados.

Devido às constatações de algumas limitações deste modelo, surge a avaliação como descrição (Fernandes, 2005) onde se ressalta a necessidade de formular objetivos comportamentais e verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos.

A terceira geração ou a geração da avaliação como juízo de valor (Guba e Lincoln, 1989, cit. por Fernandes, 2005) aparece nas décadas de sessenta e setenta, e com ela ocorrem grandes reestruturações dos currículos, de modo a que estes obedecessem aos critérios de qualidade que se pretendiam atingir. É nesta altura que Scriven (Fernandes, 2005) propõe a distinção entre a avaliação sumativa, mais associada à prestação de contas, e a avaliação formativa, mais ligada à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Aos poucos, a avaliação surge integrada no paradigma qualitativo “baseada nos pressupostos de compreensão e intersubjetividade” (Ferreira, 2007) e que coloca a ênfase tanto no processo *de per si* como nos resultados a longo prazo, mas também em situações particulares. Entramos assim na quarta geração da avaliação, ou a avaliação como negociação e construção (Fernandes, 2005). Este tipo de avaliação, de natureza construtivista e socio construtivista (Fernandes, 2005; Ferreira, 2007), assume uma

função de regulação do processo de ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor face às estratégias de ensino utilizadas.

Hadji (1990, cit.por Fernandes, 2005, p39) em 1990 propõe a ideia inovadora, para a altura, em que a avaliação deve apoiar a aprendizagem, em vez de apenas a quantificar - aprendizagem assistida pela avaliação – devendo para tal identificar os pontos fortes e os fracos das aprendizagens dos alunos, regulando-a. Defende ainda este autor (1994) que é importante colocar a avaliação ao serviço dos atores educativos, ou seja, professores, pais, alunos, gestores. Também Perrenoud (1991, cit. por Fernandes, 2005, p39) defende que a avaliação deve apoiar a pedagogia, devendo o professor diversificar estratégias de avaliação, classificando-a de retroativa, interativa e pós-ativa, de modo a obter uma regulação mais eficaz das aprendizagens.

Pacheco, no seu estudo publicado em 1994, considera duas modalidades de avaliação, consoante nos refiramos “à localização espaço-temporal das formas de avaliação ou ao padrão- tipo ou normas estandardizadas que se utilizam no momento de avaliar” (p.73). No que respeita à primeira modalidade, localização espaço-temporal, por nível espacial o autor refere-se à autoavaliação, por parte do aluno, e à heteroavaliação, quando o professor emite um juízo de valor. Quanto à localização temporal, esta surge como critério para designar os modelos de avaliação conforme a utilização que se faz, no início, durante ou fim do processo, correspondendo às designações de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Sendo assim, para o autor supracitado, a avaliação diagnóstica, *“corresponde quer ao momento de avaliação inicial (início do ano letivo, trimestre, unidades letivas...) quer ao momento de avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados pré-requisitos, para abordar determinados conteúdos (...) Pela sua natureza, os dados assim recolhidos não devem nunca contar para a progressão do alunos, mas apenas servir de indicador para o professor”* (Pacheco, 1994, p.75).

A avaliação formativa: “sendo parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso da aprendizagem e fornece *feedback* para a sua regulação” (Bloom, Scriven, Albrecht & Gimeno, citados por Pacheco, 1994, p.75). Os termos avaliação formativa e avaliação sumativa foram utilizados pela primeira vez por Scriven em 1967 (Fernandes, 2005) referindo-se à avaliação curricular, mas rapidamente passaram a ser utilizados para a avaliação das aprendizagens e gestão

dos currículos. Ainda segundo Scriven, a avaliação formativa permite que o professor adapte as suas estratégias, de modo a melhorar as aprendizagens, adequando-as aos alunos. Desenvolve-se ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade da aprendizagem. Ao centrar o processo no aluno, dá atenção à sua motivação e à regularidade do seu esforço, bem como à forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza (Cardinet, 1993). Para Ribeiro (1999), a avaliação formativa é fundamental, tendo lugar tantas vezes quantas o professor entender conveniente, e pretende “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções” (p. 84). A autora acima refere que este tipo de avaliação fornece um *feedback* importante, ao professor e ao aluno, do grau de sucesso atingido, permitindo aplicar as correções necessárias à promoção desse mesmo sucesso. Ainda segundo a mesma autora, a sua aplicação e as estratégias subjacentes devem ser diversificadas e em momento algum os seus resultados devem ser utilizados na quantificação do processo ensino-aprendizagem, tarefa reservada à avaliação sumativa.

A avaliação sumativa (Pacheco, 1994), ligada à medição e classificação, ou seja, ao grau de consecução dos objetivos/competências no final do processo avaliativo, aplica-se através de instrumentos de recolha de dados estruturados, interpretados em relação a um referente. Ribeiro (1999) afirma que “a avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só tinham sido feitos balanços parcelares.” (p.89). Podemos encontrar na literatura duas grafias respeitantes a esta avaliação, tendo subjacentes dois conceitos distintos: somativa e sumativa. Enquanto a primeira se refere à emissão de um juízo, assente sobre a soma das avaliações parcelares, a segunda representa um juízo formulado a partir de uma visão global ou sùmula do conjunto de todos os elementos de avaliação obtidos nesse contexto (Leite & Fernandes, 2002). Assim, embora quando se fala de avaliação sumativa esteja implícito que estamos a ajuizar e quantificar os conhecimentos adquiridos, não faz sentido, segundo Leite e Fernandes (2002), concebê-la no seu conceito de soma, mais redutora, mas antes aplicar o seu conceito mais amplo, de sùmula, que amplia o conceito a outras dimensões que não a mera aquisição de conhecimentos.

Qualquer que seja a perspetiva ou paradigma que lhe esteja subjacente, a avaliação centra-se sempre no aluno, e podemos definir três fases: i) recolha de

informação; *ii*) análise da informação recolhida e *iii*) emissão de um juízo de valor (Valadares & Graça, 1999). Assim, a avaliação tem sempre como finalidade a tomada de decisões, quer seja no sentido de diagnosticar necessidades, de orientação, ou de hierarquização e certificação de alunos. Cada uma destas funções irá determinar o momento da sua aplicação, bem como o carácter avaliativo. Os momentos de avaliação podem ocorrer antes, durante ou no final do processo de aprendizagem, o que nos leva às principais funções da avaliação que habitualmente coincidem com as três designações mais comuns de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Dada a complexidade e extensão da temática em discussão, ao longo deste estudo iremos centrar a nossa atenção apenas na última das modalidades referidas, isto é, na avaliação diagnóstica.

#### **4. O significado da Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica tem sido aplicada em diferentes contextos, e não só no contexto ensino-aprendizagem, pode ser externa ao processo de ensino-aprendizagem, não o influenciando diretamente. Por exemplo, Noizet e Caverni (1985, citados por Rosado & Silva, s.d.) referem-na aplicada à orientação escolar para avaliar as capacidades e aptidões de alunos no que respeita à frequência de cursos ou disciplinas.

Quando considerada no contexto de ensino-aprendizagem, esta é a avaliação que tenta perceber se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões prévios, que lhe permitem iniciar novas aprendizagens, possibilitando identificar problemas, e ultrapassá-los através de uma adequação do ensino às características dos alunos (Rosado & Silva, s.d.).

Sendo o processo ensino-aprendizagem desenvolvido através de um conjunto de procedimentos estruturado e organizado, a sua regulação, a sua eficácia, podem ser avaliadas. A avaliação diagnóstica, bem como a formativa, assumem um papel regulador do processo ensino-aprendizagem, como referem Leite e Fernandes (2002), pois permitem perceber a eficácia das estratégias e recursos utilizados.

A avaliação diagnóstica (Bloom, Hastings & Madaus, 1983, cit. por Ferreira, 2005) procura saber se o aluno possui os pré-requisitos que lhe permitam iniciar uma nova aprendizagem. Ao iniciar o processo de aprendizagem através deste tipo de

avaliação, que se interpreta por referência a níveis de conhecimentos mínimos, o professor pode conhecer as características dos alunos, no âmbito dos pré-requisitos, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino-aprendizagem. Pode ainda identificar situações pontuais, casos singulares que ocorram durante o processo e aplica-se através de registos informais ou formais, escritos ou orais, tais como testes, tabelas de observação e de autoavaliação (Pacheco, 1994).

Já Hadji (1994) mencionava a importância da função diagnóstica da avaliação, mas remetendo-a para a avaliação formativa e referindo que permitia explorar ou identificar características do aluno, relevantes para a definição das estratégias mais adequadas.

A avaliação diagnóstica é desenhada para ser aplicada no início de novas aprendizagens. No entanto ela não está temporalmente definida ou restringida, uma vez que este início, no dizer de Ribeiro (1999), tanto pode ser de uma Unidade Curricular, como de um tema ou um ano letivo. Faz sentido aplicar a avaliação diagnóstica sempre que o professor sinta necessidade de verificar quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem e que facilitam ou, na sua ausência, dificultam o início de uma nova temática. Isto pode acontecer no início do ano, de um período ou de um semestre letivo, no início de uma dada unidade curricular, ou de um capítulo. A sua aplicação não pode estar condicionada apenas ao início do ano letivo.

A avaliação diagnóstica assume assim o papel de posicionar o aluno face “a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas” (Ribeiro, 1999, p.79), permitindo ao professor obviar dificuldades, recuperando aprendizagens que são fundamentais para a aquisição dos novos conhecimentos, mas também identificar situações em que os alunos já possuem conhecimentos sobre a temática a estudar o que possibilita ao professor elaborar estratégias de enriquecimento, progredindo mais rapidamente no cumprimento do currículo. A avaliação diagnóstica permite verificar se os alunos já têm conhecimentos sobre a matéria que o professor vai lecionar, isto é, quais das aprendizagens que se assumem não conhecidas, mas que são dominadas pelos alunos. Como discutiremos adiante, este procedimento pode ser facilitador da planificação e gestão do currículo. Neste sentido, ele pode assumir uma função preditiva, ou prognóstica. Conforme referem Rosado e Silva (s.d.), deve dar indicações que permitam prever a evolução do aluno, fornecendo informação de orientação do processo formativo. Ainda segundo os

mesmos autores, embora a avaliação diagnóstica inicie o processo de ensino-aprendizagem, não se deve confundir com avaliação inicial, embora as avaliações iniciais sejam avaliações diagnósticas. De tudo o que ficou exposto, podemos indicar várias vantagens resultantes da aplicação da avaliação diagnóstica, tal como foram resumidas por Ribeiro (1999, p. 82):

- i)* Aplicar estratégias de remediação ou recuperação dos pré-requisitos;
- ii)* Aplicar pedagogias diferenciadas, a diferentes grupos de alunos, na mesma turma, definidos a partir dos resultados dos testes diagnósticos;
- iii)* Identificar causas de insucesso no decorrer da unidade a lecionar.

Após revisão da literatura, iremos considerar a avaliação diagnóstica na sua designação clássica (Ferreira, 2007), no sentido que tem sido mais utilizado, com as seguintes características:

- i)* Corresponde ao momento de avaliação inicial: início do ano, início de uma unidade didática ou de um trimestre;
- ii)* Fornece indicativos sobre a posição do aluno face a novas aprendizagens;
- iii)* Enquadra-se também em momentos de avaliação pontual: levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para iniciar um novo programa ou uma nova unidade temática;
- iv)* Utiliza procedimentos informais: provas de conhecimento, tabelas de observação e de autoavaliação;
- v)* Dada a sua natureza diagnóstica, a informação recolhida deve funcionar apenas como indicador para o professor e não contar para a progressão do aluno.



## **5. O conceito de Pré-requisito e sua relação com a Avaliação Diagnóstica**

Anteriormente foi referido que o processo ensino-aprendizagem é um processo complexo e estruturado, ou seja planificado em função das indicações do currículo, definindo-se claramente os objetivos ou as estratégias a atingir (Leite & Fernandes, 2002). Esta planificação, elaborada pelo professor, no sentido de cumprir as metas apontadas pelos currículos, necessita ser reavaliada ao longo do processo. No entanto, para que se planifiquem as novas aprendizagens, para que se definam estratégias a aplicar na sala de aula, o professor precisa conhecer quais os saberes reais dos alunos e dos eventuais conhecimentos que são necessários e por vezes incontornáveis para que os alunos adquiram essas novas aprendizagens. Estas aprendizagens anteriores, e que servem de base às novas, são os pré-requisitos.

Ribeiro (1999) define pré-requisitos como “os conhecimentos, atitudes ou aptidões, indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir” (p. 80), distinguindo claramente o conceito de pré-requisito dos de matéria já lecionada ou de aprendizagem anterior, pois um pré-requisito é uma aprendizagem anterior imprescindível para a nova aprendizagem.

Partindo da aceção de que a avaliação diagnóstica permite ao professor posicionar o aluno face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas (Ribeiro, 1999, p.79), percebe-se com facilidade o papel que este tipo de avaliação tem na planificação das novas unidades de ensino. Ao verificar se o aluno está ou não na posse das aprendizagens necessárias para que as novas tenham lugar, o professor pode ajustar as suas planificações de modo a colmatar eventuais lacunas, promovendo o sucesso. A mesma autora, citando Bloom (1976), alerta para os resultados dos trabalhos deste autor e dos seus colaboradores, onde foi encontrada uma relação entre a ausência de pré-requisitos e o sucesso dos alunos na aquisição de novas aprendizagens, estimando eles que a ausência de pré-requisitos cognitivos afeta a margem de sucesso em 50%, de pré-requisitos afetivos afeta em 25%, enquanto em conjunto, o valor estimado se situa nos 65%. Uma vez que estes alunos terão, à partida, menor taxa de sucesso, só se ultrapassa a situação se o professor for conhecedor dela e puder intervir. Os instrumentos que o professor tem ao ser dispor para determinar a aquisição dos pré-requisitos por parte dos alunos, são dados pela avaliação diagnóstica.

Ainda segundo Ribeiro (1999), os testes diagnósticos devem ser elaborados com base nos pré-requisitos, cuidadosamente definidos, com conjuntos de perguntas referentes a um pré-requisito, para analisar se o aluno possui esse pré-requisito. As questões devem estar centradas num determinado número de objetivos ou temas; deve ter uma estrutura de malha fina, incidindo sobre uma área limitada da matéria; não faz sentido atribuir-lhe uma classificação; interessa sobretudo ao professor.

## **6. Avaliação do processo ensino aprendizagem**

É incontornável que a educação ocupa um papel central na nossa sociedade. Ao longo das últimas décadas, o homem adquiriu a capacidade de se movimentar rapidamente, as famílias podem com alguma facilidade deslocar-se, as fronteiras esbateram-se e as migrações humanas são planetárias. Tudo isto conduz a que as sociedades sejam cada vez mais multiculturais, o que se reflete obrigatoriamente no meio escolar. É frequente nas nossas turmas, existirem alunos provenientes de vários países, nem todos europeus. A esta diversidade alia-se uma grande riqueza cultural, proporcionando a professores e alunos experiências e contactos com outras formas de encarar o mundo, impensáveis há 100 anos atrás. Num período de tempo relativamente curto, o tecido social escolar tem vindo a mudar, o que se manifesta através da heterogeneidade das turmas. Nas cidades onde foram recolhidos os dados para o presente estudo, não há turmas homogéneas. O contexto do processo ensino aprendizagem é complexo devido às múltiplas variáveis que o afetam, algumas totalmente fora do controlo do professor, tais como as económicas, políticas, sociais e institucionais. Mas se a escola assume a heterogeneidade dos alunos, deve ser capaz de trabalhar os currículos de uma forma diferenciada, “onde a avaliação é essencialmente olhada como um processo de produção de informação para ser utilizada na melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p.98). Na sala de aula, perante a necessidade de cumprir um programa curricular, sujeito a exame nacional, certificativo, o professor da disciplina de Biologia e Geologia tem de gerir as aprendizagens fundamentais ao longo do tempo disponível, em função dos seus alunos e dos conhecimentos prévios que possuem. Ao mesmo tempo, deve regular essas aprendizagens. Isto só é possível com uma planificação estruturada da sua atividade.

Ribeiro (1999) considera como ciclo da planificação do ensino um conjunto de passos ou operações, que se organizam de forma semelhante em qualquer sistema educativo. As diferenças existentes fazem-se sentir fundamentalmente nas primeiras fases: a análise das necessidades e o estabelecimento de objetivos gerais e relacionam-se com a maior ou menor centralização do ensino, onde o planeamento se faz a nível nacional, ou de uma administração regional ou mesmo local, onde cada região ou área definida faz as suas próprias opções. Em termos genéricos, e ainda segundo a autora citada anteriormente, o ciclo de planificação pode considerar-se dividido da seguinte forma:

- I. Análise de necessidades – recolha de dados e levantamento de opiniões.
- II. Estabelecimento de objetivos gerais – identificação de traços ou perfis desejados.
- III. Estabelecimento de objetivos específicos – concretização dos objetivos gerais.
- IV. Elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.
- V. Organização de sequências e unidades de ensino.
- VI. Seleção de métodos, meios e materiais.
- VII. Reajustamento em função dos recursos disponíveis.
- VIII. Avaliação diagnóstica.
- IX. Execução das unidades de ensino – desenrolar do plano de ação, podendo o professor introduzir alteração sempre que necessário.
- X. Avaliação formativa – pretende avaliar se a aprendizagem está a correr como previsto.
- XI. Avaliação sumativa – incide sobre segmentos já vastos de matéria e seleciona pontos relevantes.
- XII. Revisão permanente do ciclo de avaliação.

De acordo com a autora a avaliação diagnóstica é o último passo antes de entrar na fase de execução. Aparece com a dupla função de averiguar se os alunos estão na posse de aptidões ou conhecimentos necessários à unidade a iniciar, isto é, se dominam os pré-requisitos; e ainda pode apurar se inversamente, os alunos já dominam os conhecimentos da nova unidade, ou parte deles, podendo o professor iniciar o seu trabalho num ponto mais adiantado que o que previra. Também é referido pela autora

que as unidades que se encontram na sequência de outras que lhe servem de base, e que foram lecionadas pelo mesmo professor não levantam necessidade de avaliação diagnóstica.

## **7. Enquadramento Legal da Avaliação na Organização Curricular**

A organização curricular do Ensino Secundário tem sofrido muitas alterações nos últimos anos, facto que leva à publicação de normativos legais que se vão revogando e produzindo alterações que se refletem no dia-a-dia das escolas, pelo que será interessante analisar ainda que brevemente, como é definida e proposta a avaliação.

O Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, retificado pela Declaração de Retificação nº 44/2004, de 25 de maio, estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens de nível secundário de educação, e nele se pode ler, no artigo 11º:

- 1 - A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa.
- 2 - A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.
- 3 — A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objetivos a classificação e a certificação.

Como se constata, engloba-se a função diagnóstica na avaliação formativa, não contemplando explicitamente momentos para a realização da avaliação diagnóstica. Posteriormente, foram publicadas alterações aos planos de estudo de diferentes cursos do ensino secundário, mas os pressupostos da avaliação não se alteraram.

No entanto, o Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e

competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico apresenta uma redação diferente, no que respeita às modalidades de avaliação consideradas:

Artigo 18º - A avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.

Os Artigos seguintes, do 19º ao 34º dizem respeito às avaliações formativa e sumativa, sua aplicação e regulamentação.

Resumindo, a organização curricular vigente concebe a avaliação numa tripla vertente: (i) *Avaliação Sumativa* - centrada nos resultados. Ocorre em momentos específicos ao longo de um curso ou de um período letivo, ou ainda, no final de um ano letivo. Tem como objetivos a classificação e a certificação; (ii) *Avaliação Formativa* – pretende reorientar o processo de ensino-aprendizagem, aferindo os conhecimentos do aluno. Fornece informação quer ao aluno quer ao professor e como tal, não deve assim exprimir-se através de uma nota, mas sim através de uma informação, permitindo a adoção de medidas de diferenciação pedagógica. Ocorre ao longo do ano letivo; e (iii) *Avaliação Diagnóstica* – visa identificar as competências do aluno e posicioná-lo num grupo ou nível de aprendizagem, cumprindo assim a sua finalidade através de uma dualidade de objetivos (Valadares & Graça, 1999). Utiliza procedimentos informais (provas de conhecimento, tabelas de observação e autoavaliação); e os dados recolhidos devem funcionar apenas como indicadores.

A avaliação diagnóstica constitui assim o primeiro passo a dar para *determinar* estratégias a implementar, a *organização* dos conteúdos, *diferenciação* pedagógica, isto é, na gestão dos currículos e na aplicação e desenvolvimento de projetos (Despacho Normativo n.º 1/2005), sendo reforçado no Decreto-lei 139/2012 de 5 de julho, onde se refere “a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.”

## II - METODOLOGIA

Neste capítulo pretende-se apresentar os métodos de recolha de dados utilizados, bem como as opções metodológicas que levaram à sua escolha. Os meios técnicos que se podem utilizar para recolher e registar as observações, de modo a poder tratá-las posteriormente são os instrumentos de medida ou de avaliação (Bisquerra, 1989). A descrição dos métodos ou instrumentos por nós utilizados far-se-á sequencialmente, de acordo com a sua aplicação. Nesta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos:

- i)* Inquérito por questionário (Anexo I);
- ii)* Inquérito por entrevista (Anexo II);
- iii)* Grelha de Análise de Documentos (Anexo III).

Tanto o guião do questionário como o da entrevista, propositadamente construídos para este estudo, tendo em conta os objetivos da pesquisa, bem como as grelhas de registo da análise documental, foram validados por dois especialistas e testados antes da sua aplicação. O inquérito por questionário foi aplicado a todos os professores das escolas selecionadas que lecionam os 10º e 11ºanos de Biologia e Geologia, enquanto os sujeitos das entrevistas foram os coordenadores ou representantes de grupo de recrutamento 520. Os documentos analisados eram os constantes nos arquivos dos respetivos grupos de recrutamento.

Todos os instrumentos a aplicar foram objeto de pedido prévio de autorização, às Direções dos Agrupamentos e Escolas não Agrupadas envolvidas, e os coordenadores de grupo e os professores envolvidos, consultados acerca da sua concordância em participar, bem como da possibilidade de gravar em áudio as entrevistas.

## 1. Objetivos do Estudo

Este estudo tem como objetivo geral conhecer como a Avaliação Diagnóstica e os resultados obtidos são utilizados na planificação da disciplina de Biologia e Geologia em quatro Agrupamentos de Escolas dos Concelhos de Barreiro e Moita.

Para que se possa aprofundar a questão de pesquisa foram definidos os seguintes objetivos específicos que, no seu conjunto, nos permitiram analisar a problemática em questão:

- i) Perceber como a avaliação diagnóstica influencia a prática letiva na perspetiva dos docentes.
- ii) Analisar a relação entre a avaliação diagnóstica e a planificação da disciplina, através da consulta dos documentos gerados pelo grupo disciplinar.

Cada um destes objetivos foi trabalhado a partir de cinco campos de observação: **conceções** dos professores acerca da avaliação diagnóstica, **integração** da avaliação diagnóstica na planificação, **modo** de aplicação da avaliação diagnóstica, **instrumentos** de avaliação utilizados, **aplicação** dos resultados da avaliação diagnóstica.

## 2. Relevância do Estudo

Segundo Fernandes (2007) os exames do Ensino Secundário são controlados a todos os níveis pelo Ministério da Educação, que coordena e planifica todos os procedimentos operacionais, o que permite também aferir se o currículo nacional está a ser desenvolvido nas escolas de acordo com o previsto e monitorizar o sistema educativo. Deste modo, os professores estão vinculados ao cumprimento de um currículo e a objetivos a atingir para os exames nacionais, o que os pode levar a não considerarem necessário aplicar a avaliação diagnóstica. No entanto, identificando os conhecimentos prévios dos alunos e refletindo-os nas planificações das aulas e das Unidades Didáticas, poder-se-á gerir melhor o tempo de aula disponível e utilizá-lo em estratégias de recuperação ou poder-se-á tratar temas mais complexos ou completamente desconhecidos dos alunos.

O desenvolvimento deste projeto permitiu analisar que concepções os professores têm da avaliação diagnóstica e a importância que esta modalidade de avaliação tem nas suas práticas letivas. Ao tentar perceber como é aplicada a avaliação diagnóstica nas Escolas Secundárias na disciplina de Biologia e Geologia, pretende-se dar um contributo para melhorar as práticas letivas e consequentemente o aproveitamento dos alunos.

### 3. Fases do Estudo

Tal como é referido por vários autores (Sousa, 2009; Bell, 1997; Fortin, 2009) um processo de investigação deve ser previamente planeado de modo a que a gestão do tempo seja eficaz e para que exista uma definição prévia da metodologia a seguir.

Foi construído um cronograma do estudo a desenvolver, para definir uma calendarização para a realização das diferentes fases desta investigação (Tabela 1). Pretende-se assim organizar a investigação, perspetivando no tempo os recursos e as atividades a desenvolver, de forma a estruturá-la de uma forma exequível (Burton & Bartlett, 2005).

**Tabela 1 - Cronograma de referência das fases do estudo a desenvolver**

2011		2012										
nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov
Revisão da literatura												
Pedidos de autorização												
Elaboração e testagem dos pré-questionários e dos guiões das entrevistas												
		Validação e aplicação dos questionários finais										
		Validação dos guiões e realização das entrevistas										
		Análise documental										
		Análise e reflexão sobre os dados recolhidos										
		Elaboração e entrega do trabalho escrito final										



#### **4. Abordagem Metodológica**

Ao iniciar uma investigação, o investigador deve procurar trabalhar um assunto que lhe desperte interesse e que simultaneamente, seja do interesse público ou cujo estudo possa trazer mudanças e novos conhecimentos. Tendo em mente estes pressupostos, surge o presente trabalho sobre a conceptualização e aplicação da avaliação diagnóstica, tendo como ponto de partida a experiência pedagógica pessoal da autora na lecionação das disciplinas de Biologia e Geologia do Ensino Secundário.

Tal como é referido por vários autores (Sousa, 2009; Bell, 1997; Fortin, 2009) são as metodologias que devem adaptar-se à investigação e não o contrário. “É a questão de investigação que dita o método apropriado ao estudo de um fenómeno” (Fortin, 2009, p. 135) e as estratégias definidas devem servir os propósitos da mesma, o que irá orientar a escolha dos instrumentos de recolha de dados e do tratamento de dados a executar.

Quando se pretende conhecer um fenómeno através do ponto de vista dos que experienciam (Fortin, 2009), o investigador deve apoiar-se no raciocínio indutivo, não se colocando como perito. A questão de investigação do presente estudo aponta assim para uma investigação de natureza qualitativa, fenomenológica, em que a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal, onde interessa a compreensão dos fenómenos, sendo o seu significado e sentido mais relevante que o resultado em si (Bogdan & Biklen, 1994). No entanto, (Reichardt & Cook, 1986; Bell, 1997; Fortin, 2009; Sousa, 2009) asseguram que um investigador, para melhor resolver um problema de pesquisa, pode não aderir rigidamente a um dos dois paradigmas (qualitativo e quantitativo), podendo escolher combinar os atributos de cada um deles.

Por este motivo, partindo de uma aceção de investigação educativa baseada no paradigma qualitativo que advoga uma conceção holística, fenomenológica, indutiva e orientada para o processo, associaram-se alguns atributos da metodologia quantitativa a fim de procedermos a uma recolha rigorosa de dados, tal como é defendido por Patton (2002), efetuando assim uma triangulação metodológica e simultaneamente, ao combinarmos vários instrumentos de análise, podemos ultrapassar os constrangimentos metodológicos inerentes a cada um (Denzin & Lincoln, 1998).

Com este estudo pretende-se descrever, analisar e compreender de que forma os resultados obtidos na *avaliação diagnóstica* são utilizados pelos professores que lecionam a disciplina de Biologia e Geologia no 10º e 11º anos de escolaridade. Embora não se tratando de um estudo psicométrico, foram tomadas em conta algumas variáveis habitualmente consideradas nesse tipo de estudos: *i)* desenvolvimento profissional; e *ii)* idade; que apesar de serem variáveis exteriores à problemática em investigação, podem condicioná-la.

Tendo por base o que acima foi dito, a recolha de dados feita pela investigadora no contexto escolar baseou-se: *i)* nos questionários respondidos pelos participantes; *ii)* nas entrevistas e *iii)* na análise de documentos de planificação das unidades curriculares elaborados pelo grupo disciplinar e registos das avaliações.

Posteriormente, os dados obtidos foram cruzados: os provenientes das entrevistas feitas aos respetivos coordenadores, com as opiniões dos professores que responderam aos inquéritos e com os registos produzidos pelos grupos disciplinares, na tentativa de perceber as suas motivações na aplicação deste tipo de avaliação.

#### **4.1. Definição e Caraterização da Amostra**

Restringindo o nosso estudo aos Concelhos do Barreiro e Moita, a amostra foi constituída pelos professores do Grupo 520 que lecionam as turmas do Ensino Secundário da disciplina de Biologia e Geologia em 4 Agrupamentos dos Concelhos do Barreiro e Moita.

A decisão de aplicar o presente estudo nesta zona relaciona-se com questões de acessibilidade ao terreno e conhecimento do meio por parte da investigadora.

Ao definirmos a amostra, referimos que correspondia aos professores que lecionam em quatro escolas secundárias, pertencentes a agrupamentos dos concelhos de Barreiro e Moita. Doravante, por comodidade de análise, referir-nos-emos aos dados recolhidos como pertencentes a agrupamentos, como: Agrupamento 1 (Ag1), Agrupamento 2 (Ag2), Agrupamento 3 (Ag3) e Agrupamento 4 (Ag4).

Cada docente respondente ao inquérito foi codificado por um algarismo, como está representado na Tabela 2. De referir que no tratamento dos dados referentes ao

inquérito, não nos interessa o que cada sujeito refere individualmente, mas sim o número de sujeitos que apresente o mesmo grau de concordância em cada item.

**Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos dos inquéritos**

Agrupamento	Sujeito	Género	Idade	Anos de serviço docente
Ag1	1	F	41-50	21-25
	2	F	51-60	+25
	3	F	51-60	+25
	4	F	51-60	+25
	5	F	41-50	21-25
	6	M	41 -50	6-10
Ag2	7	F	51-60	+25
	8	F	31-40	6-10
	9	F	20-30	1-5
	10	F	31-40	1-5
	11	F	+60	+25
Ag3	12	F	51-60	+25
	13	F	51-60	+25
	14	F	41-50	16-20
	15	F	51-60	+25
	16	F	41-50	16-20
	17	F	51-60	+25
	18	F	41-50	16-20
	19	F	41-50	21-25
	20	F	41-50	21-25
Ag4	21	F	41-50	+25
	22	F	31-40	11-15
	23	F	51-60	+25

Na análise das entrevistas realizadas às coordenadoras de grupo de recrutamento ou disciplinar, as mesmas serão apresentadas em referência ao agrupamento, bem como os dados relativos à análise dos documentos dos grupos disciplinares.

As datas de realização das entrevistas realizadas às coordenadoras dos grupos disciplinares constam da Tabela 3.

**Tabela 3 - Datas da realização das entrevistas**

Ag1	13 de março
Ag2	20 de março
Ag3	14 de março
Ag4	18 de abril

Para a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, foram contactadas as direções dos agrupamentos e escolas não agrupadas, agendadas reuniões onde foi explicado o objetivo do estudo e pedidas as respetivas autorizações. Estes contactos foram realizados em janeiro de 2012, aos quais se seguiram reuniões com as coordenadoras dos grupos disciplinares de cada escola para esclarecimentos adicionais sobre as entrevistas e sensibilização no sentido de explicarem aos colegas de grupo o que lhes era pedido, e de os motivarem a responder aos inquéritos. Os questionários foram entregues às coordenadoras uma semana antes da realização das respetivas entrevistas e foram recolhidos no dia da realização das mesmas. A nossa amostra era constituída por 23 professores que se encontravam a lecionar a disciplina de Biologia e Geologia, cuja caracterização se apresentou na Tabela 2.

## **5. Técnicas de Recolha de Dados e Procedimentos de Análise de Dados**

### **5.1. Questionário**

O questionário é o método descritivo mais utilizado na investigação educativa, pois permite recolher informação diretamente dos sujeitos e convertê-la em dados que podem ser tratados ao longo da investigação (Sousa, 2009). Os dados assim recolhidos permitem: *i)* descrever a natureza das condições existentes ou pesquisar opiniões; *ii)* identificar normas ou padrões; ou ainda *iii)* determinar as relações que existem entre acontecimentos específicos.

Na decisão de escolher estes instrumentos de recolha de dados tem-se presente que todas as estratégias possíveis apresentam vantagens e desvantagens. O questionário como instrumento de avaliação apresenta vantagens que se adequam à nossa amostra e ao nosso estudo: permite recolher dados e opiniões de uma amostra extensa, economizar tempo na recolha de dados e permite ainda o tratamento estatístico dos dados (Almeida & Freire, 1997; Burton & Bartlett, 2005), garante o anonimato dos inquiridos, o que leva a uma maior disponibilidade de resposta, permite que os sujeitos respondam ao seu ritmo e no momento que acharem conveniente (Sousa, 2009).

Algumas das desvantagens apontadas por Sousa (2009) são: não permitir saber o que as pessoas estão a pensar no momento em que respondem e os sujeitos não responderem a todas as questões, devolvendo o questionário incompleto. Por outro lado, não devemos tentar ultrapassar estes constrangimentos aumentando o número de questões, pelo contrário, o número de questões a formular deve ser pequeno, pois a probabilidade de não serem respondidas todas as questões aumenta com o seu número. Também podem surgir problemas de objetividade, pois os sujeitos podem interpretar a mesma questão de forma diferente. Tendo em conta o exposto, o questionário não deve ser muito longo, a formulação das questões terá que ser clara, objetiva e não ambígua de modo a controlar a má interpretação das mesmas (Burton & Bartlett, 2005), pois entre as desvantagens mais frequentemente atribuídas a este tipo de inquérito (Sousa, 2009; Fortin, 1999) estão a má interpretação das questões e a dificuldade em controlar as condições de produção das respostas.

Numa fase inicial procedeu-se à elaboração e aplicação de um pré-questionário, distribuído a 10 docentes não integrantes da amostra e que serviram para aferir a ambiguidade, clareza, objetividade e pertinência das perguntas. A partir das suas observações e correções foi elaborado o questionário definitivo, posteriormente validado por dois especialistas.

A fim de se proceder ao controlo do ambiente das respostas e uma vez que não podemos isolar cada um dos sujeitos para responder ao questionário, foi pedido para que o seu preenchimento se realizasse individualmente e restando-nos assumir que o mesmo foi feito de boa-fé (Burton & Bartlett, 2005).

Como já foi referido, outra desvantagem deste tipo de inquérito é o não permitir um aprofundamento de ideias ou uma reflexão sobre os temas, por isso, com a aplicação *a posteriori* de entrevistas poderemos ultrapassar, pelo menos em parte, este constrangimento.

Os inquéritos construídos pela investigadora, foram testados em dez respondentes não pertencentes à amostra, reformulados em função das dúvidas e sugestões feitas pelos mesmos e validado por dois especialistas antes da sua aplicação. Do questionário, aplicado aos professores do grupo de recrutamento 520 que lecionam a disciplina de Biologia e Geologia, num total de vinte e três (23), constam apenas perguntas fechadas.

Características do Inquérito por Questionário:

- i) Folha inicial onde se explica o objetivo do estudo e onde se solicita a colaboração dos docentes.
- ii) Anónimo.
- iii) 1ª parte - formada por um conjunto de questões que visam ao investigador situar o respondente nos diferentes escalões da análise ou controlar variáveis.
  - a. Inclui uma questão para conhecer o número de anos de serviço docente com o objetivo de controlar uma possível variável parasita.
- iv) 2ª parte - formada por um grupo de quinze questões que visa determinar se e como o docente aplica a avaliação diagnóstica, tendo em conta os campos de observação definidos a partir do objetivo central da investigação: integração da avaliação diagnóstica (três questões: Q1, Q10 e Q13), planificação (três questões: Q3, Q4 e Q6), instrumentos (duas questões: Q9 e Q15) e aplicação dos resultados (sete questões: Q2, Q5; Q7; Q8; Q11; Q12 e Q14).

Ainda no que respeita à segunda parte do questionário, a intensidade das opiniões será medida segundo uma escala tipo Likert, que consiste na apresentação de um conjunto de proposições, sobre as quais o inquirido refletirá demonstrando o seu grau de concordância com uma das seguintes posições: ***concordo totalmente, concordo mais do que discordo, discordo, discordo totalmente, sem opinião.***

## 5.2. Entrevista

A entrevista, na opinião de Bogdan e Biklen “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo” (1994, p.134), neste caso os aspetos da avaliação diagnóstica. É um instrumento através do qual se questiona diretamente o sujeito, no entanto, o investigador deve conduzir a entrevista como se de uma conversa se tratasse, permitindo ao sujeito expor as suas ideias e obtendo assim as respostas de que necessita (Sousa 2009). A entrevista permite esclarecer pontos de vista, reformular questões, seguir

linhas de raciocínio, e cumprir objetivos, no dizer de Sousa (2009) tais como averiguar factos, sentimentos, atitudes, decisões e motivações.

Em investigação qualitativa, as entrevistas diferem quanto ao seu grau de estruturação podendo variar num *continuum*, desde as estruturadas, com aplicação de um guião bastante rígido, que tenta balizar as respostas do entrevistado, de modo a que ele não fuja ao assunto em questão, ou as abertas em que o sujeito é convidado a falar livremente sobre a área de interesse e o entrevistador vai fazendo perguntas e observações pontuais, de modo a estimular o discurso ou retomar o tema (Bogdan & Biklen, 1994). As semiestruturadas, segundo os mesmos autores, apresentam a vantagem de permitir ao investigador obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Em qualquer dos casos, o primeiro passo para a preparação de uma entrevista, deve consistir na preparação do guião, com a definição das variáveis que se pretendem medir ou objetivos a atingir (Sousa, 2009). Para se realizar uma entrevista é necessário estabelecer empatia, ser flexível e persuasivo; ou seja, uma boa entrevista ocorre quando o sujeito está à vontade para falar livremente sobre os seus pontos de vista (Biggs, 1986 cit. por Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista como instrumento também apresenta desvantagens, nomeadamente a impossibilidade de anonimato, o que pode levar a um enviesamento das respostas, menos tempo para pensar nas respostas, a demora na sua aplicação, uma vez que só se realiza uma de cada vez (Sousa, 2009). Nestes factos e na morosidade da análise e transcrição de um número elevado de entrevistas, residem as principais dificuldades da sua aplicação.

Uma dificuldade a ultrapassar na aplicação deste método reside na experiência do entrevistador (Sousa, 2009), uma vez que não se trata de um interrogatório, mas de uma conversa, através da qual se colocam as questões que se querem ver respondidas. A sua condução requer cuidados, na opinião unânime dos autores consultados (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1998; Yin, 2003; Sousa, 2009), quer no ambiente onde decorre, que deve ser informal e calmo, começar por questões gerais e depois aprofundar alguns tópicos, evitar perguntas que se respondam com sim ou não, nunca provocar constrangimentos, sendo essencial uma boa preparação prévia das entrevistas a realizar (Sousa, 2009).

Para o presente estudo, foi elaborada uma primeira versão do guião da entrevista, em colaboração com um investigador experiente em análise qualitativa, sucessivamente alterada de modo a conduzir a uma versão final. Elaborou-se um guião final, testado em três sujeitos não pertencentes à amostra, com o intuito de se atingir o nível desejado de standardização, objetividade e fiabilidade e sendo posteriormente validado por dois especialistas.

Para desenvolver o presente estudo, aplicou-se uma entrevista semiestruturada, realizada presencialmente, aos representantes do grupo de recrutamento 520 de cada Escola Secundária, num total de quatro.

As entrevistas foram realizadas nas salas de trabalho das professoras entrevistadas, logo, num ambiente calmo, estimulante e de aceitação mútua. As entrevistas, audiogravadas, foram transcritas *verbatim* e analisadas posteriormente.

As entrevistas pretendiam obter resposta à seguinte questão geral: que repercussões tem a Avaliação Diagnóstica e os resultados obtidos através dela, na planificação das aulas?

O guião da entrevista está dividido em três blocos temáticos: Bloco A - Legitimação da Entrevista, Bloco B - Como a Avaliação de Diagnóstico influencia a prática letiva e Bloco C - Validação da Entrevista.

No que respeita ao Bloco B, as questões a elaborar fornecem informações correspondentes aos cinco campos de observação: **conceções** dos professores acerca da avaliação diagnóstica, **integração** da avaliação diagnóstica na planificação, **modo** de aplicação da avaliação diagnóstica, **instrumentos** de avaliação utilizados, **aplicação** dos resultados da avaliação diagnóstica.

### 5.3. Análise Documental

Nas escolas produzem-se variados registos que sintetizam a aplicação de metodologias pedagógicas, estratégias de gestão de conteúdo programáticos e das atividades letivas. Esses registos, produzidos pelos docentes, podem mostrar-nos como são conceptualizadas e planeadas as aulas e como é aplicada a avaliação ao longo do ano letivo ou do ciclo de estudos.

De acordo com Bell (1997), a maioria dos estudos em educação tira vantagem de análise destes documentos que podem ser utilizados para complementar a informação



obtida através de outros instrumentos de análise. A seleção dos documentos a consultar é importante (Bell, 1997) pelo que no decorrer do presente trabalho de investigação procedeu-se à consulta dos registos produzidos pelos grupos disciplinares, que contendo referências à avaliação nas várias formas em que ela é aplicada nas escolas, podem também indicar os momentos em que a avaliação diagnóstica é aplicada, bem como a utilização dos seus resultados em fases ulteriores.

Foi solicitada aos grupos disciplinares em estudo a consulta dos seguintes documentos referentes à disciplina de Biologia e Geologia de 10º e 11ºanos: planificações anuais, planificações de Unidades Programáticas. Serão ainda consultadas as pastas referentes aos testes de diagnóstico e às suas grelhas de classificação. Para registar estes dados construíram-se tabelas de registo, pilotadas e validadas por dois especialistas.

#### **5.4. Procedimentos de Análise de Dados**

O tratamento dos dados obtidos numa investigação é um processo complexo que implica diversos tipos de ações do investigador de forma a dar sentido aos dados recolhidos a partir do trabalho de campo (Bogdan & Biklen, 1994).

A análise dos dados, partindo do tema central do presente estudo (aplicação da avaliação diagnóstica na disciplina de Biologia e Geologia) será sempre feita reportando aos cinco campos de observação definidos e que contextualizam os objetivos propostos.

As proposições constantes nos questionários foram elaboradas de modo a recolher informação que permitisse perceber a posição dos professores em relação aos domínios B, C, D e E. Os resultados obtidos nos questionários serão tratados em grupo dentro de cada um destes campos, no intuito de facilitar a análise. No capítulo dos resultados será discriminada a sua distribuição.

Os resultados dos questionários foram organizados em histogramas o que permitiu refletir a relação entre os níveis das respostas a cada questão por agrupamento, e simultaneamente comparar as respostas a cada questão entre os agrupamentos.

Para efetuar o tratamento quantitativo dos dados, foram utilizados procedimentos estatísticos para o cálculo da média. A aplicação da análise estatística é justificada pela necessidade de organizar os dados, medindo a ocorrência de factos ou

destacando características relevantes, quantificando os resultados e permitindo estabelecer relações entre as diferenças de opinião dos respondentes em cada item. O tratamento estatístico foi feito através do cálculo da média, utilizando para tal o programa Excel, o mesmo que foi usado para a construção dos gráficos apresentados. Os cálculos estatísticos foram feitos tendo em conta os níveis de concordância dos respondentes, sendo doravante o número de respondentes a cada item notado como **n**.

Através de técnicas descritivas pretendia-se apurar a existência ou não de diferenças significativas dos resultados para um dado item na globalidade, mas também dos resultados obtidos para cada item dentro de cada agrupamento

No que respeita às entrevistas semiestruturadas, após a sua realização foram transcritas na íntegra, a partir dos registos áudio obtidos. As entrevistas foram analisadas segundo o método de comparação constante dos dados (Lincoln & Guba, 1985) através do qual se identificam semelhanças e diferenças de modo a fazer emergir as categorias ao longo do processo de releitura exaustiva. Após uma primeira leitura e reflexão, no sentido de perceber se toda a informação pretendida tinha sido obtida, foi desenvolvida a análise de conteúdo num processo de sistematização progressivo e analógico (Moraes, 1999), de modo a definir os conteúdos essenciais ao presente estudo. A interpretação dos dados durante a qualificação das entrevistas, foi feita segundo um processo indutivo-teórico que conduziu ao agrupamento das respostas obtidas por referência aos cinco campos de estudo.

No que concerne à análise documental serão analisados e registados em grelhas próprias os elementos constantes dos documentos dos grupos disciplinares dos quatro agrupamentos. À semelhança das entrevistas, também estes elementos serão sujeitos a uma análise de conteúdo.

### **III - RESULTADOS**

Neste capítulo apresentam-se os resultados da investigação realizada. Na sua organização optou-se pela sua divisão em três etapas de acordo com os objetivos de estudo propostos e com os métodos de recolha de dados aplicados: inquérito por questionário, por entrevista e análise documental.

Em cada item os resultados são apresentados subdivididos, cada subdivisão correspondendo a um campo distinto.

#### **1. A influência da avaliação diagnóstica na prática letiva, na perspetiva dos professores**

O inquérito por questionário construído no âmbito do presente trabalho apresenta quinze questões em forma de proposições, avaliadas numa escala de Likert de cinco níveis de concordância: *concordo totalmente (CT)*, *concordo mais do que discordo (CMD)*, *discordo (D)*, *discordo totalmente (DT)*, *sem opinião (SO)*.

Depois de aplicado o instrumento nos quatro agrupamentos e recolhidos os seus resultados, estes foram registados tendo em conta a distribuição dos quinze itens por quatro campos de observação, dos cinco já definidos anteriormente, como se discrimina na Tabela 4.

Neste capítulo os resultados de cada item estão apresentados dentro do campo de observação correspondente.

**Tabela 4 - Distribuição dos itens do questionário pelos campos de observação**

---

**Integração da avaliação diagnóstica na planificação.**

- Q1. Na minha prática letiva aplico avaliação diagnóstica.  
Q10. Em caso de continuidade pedagógica, dispenso a avaliação diagnóstica.  
Q13. A falta de tempo impede-me de fazer avaliação diagnóstica.

---

**Modo de aplicação da avaliação diagnóstica.**

- Q3. A avaliação diagnóstica oral é suficiente na minha prática letiva.  
Q4. A avaliação diagnóstica escrita é importante na minha prática letiva.  
Q6. Na minha prática letiva aplico a avaliação diagnóstica, no início e no fim de cada Unidade Curricular.

---

**Instrumentos de avaliação utilizados.**

- Q9. Os meus testes diagnósticos são semelhantes aos formativos e sumativos.  
Q15. Na minha prática letiva construo instrumentos de avaliação diagnóstica com estrutura totalmente diferente dos outros instrumentos de avaliação.

---

**Aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica.**

- Q2. A avaliação diagnóstica é importante para definir a planificação das Unidades Curriculares.  
Q5. Os meus alunos são sempre informados acerca das conclusões que tirei da avaliação diagnóstica.  
Q7. Na minha prática letiva considero importante para os alunos a avaliação diagnóstica retroativa.  
Q8. Os meus alunos consideram importante a avaliação diagnóstica.  
Q11. Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor pois os alunos não lhe atribuem importância.  
Q12. Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor, pois é ele quem planifica.  
Q14. Os resultados da avaliação diagnóstica não compensam o trabalho e o tempo investidos.
-

## 1.1.Integração da avaliação diagnóstica na planificação

**Tabela 5** – Valores médios relativos aos três itens pertencentes ao campo de observação **Integração da avaliação diagnóstica na planificação**

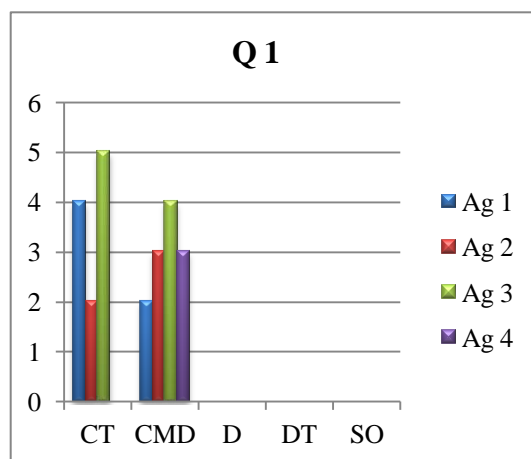
	<b>Q 1</b>	<b>Q 10</b>	<b>Q 13</b>
<b>Média</b>	1,52	2,57	3,00

A maioria dos respondentes considera que aplica a avaliação diagnóstica na maior parte das vezes e que nem a continuidade pedagógica, nem a falta de tempo são motivos para a não aplicar.

### 1.1.1. Na minha prática letiva aplico avaliação diagnóstica

**Tabela 6** – Média das respostas à questão 1 por Agrupamento (n=23)

	<b>Ag 1</b>	<b>Ag 2</b>	<b>Ag 3</b>	<b>Ag 4</b>
<b>Média</b>	1,33	1,60	1,44	2,00



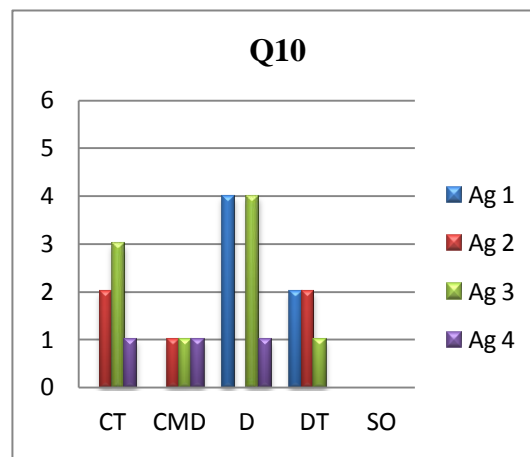
**Gráfico 1-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão1 (n=23)

Nas respostas aos questionários constatamos que em todos os agrupamentos os professores declararam aplicar a avaliação diagnóstica. No entanto, enquanto nos Ag1, Ag2 e Ag3 as opiniões se dividem entre o primeiro nível, CT e o segundo, CMD, no Ag4 todos os docentes indicaram o segundo nível, o que pode indicar menor regularidade na sua aplicação ou maior incerteza quanto à necessidade deste tipo de avaliação, como prática do grupo disciplinar.

### 1.1.2. Em caso de continuidade pedagógica, dispense a avaliação diagnóstica

**Tabela 7** – Média das respostas à questão 10 por Agrupamento (n=23)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	3,33	2,40	2,33	2,00



**Gráfico 2** - Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 10 (n=23)

No que respeita à questão 10, as opiniões são mais díspares mas todos os respondentes têm opinião formada.

No Ag1 todos os docentes discordam da afirmação, o que significa que, embora em continuidade pedagógica acham importante aplicar este tipo de avaliação.

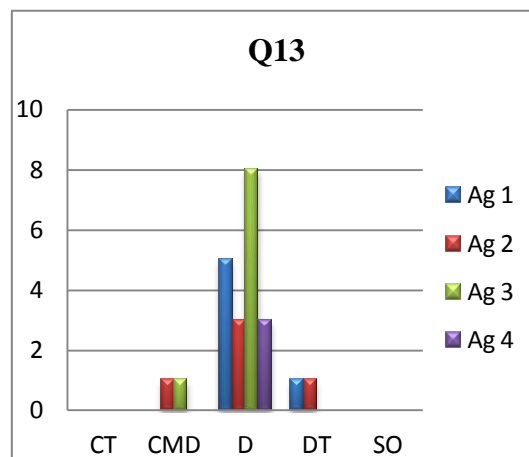
Já no Ag3 os docentes dividem-se por todos os níveis de concordância, à exceção de SO. Se somarmos as respostas positivas (CT e CMD) e as negativas (D e DT), quatro professores não aplicariam avaliação diagnóstica em situação de continuidade pedagógica, enquanto cinco aplicariam em todas as situações.

No Ag2 as opiniões variam entre os graus CT, CMD e DT, embora maior número de docentes concorde com a afirmação, e só dois discordem totalmente. O mesmo tipo de situação ocorre nas respostas do Ag4, em que os três docentes manifestam opiniões diferentes, cada um se situando num grau de concordância diferente do outro, CT, CMD e D; pelo que também o número de docentes com respostas positivas é maior.

### 1.1.3. A falta de tempo impede-me de fazer avaliação diagnóstica

**Tabela 8** – Média das respostas à questão 13 por Agrupamento (n=23)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	3,17	3,00	2,89	3,00



**Gráfico 3-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 13 (n=23)

O gráfico respeitante às respostas da questão treze mostra que os docentes dos vários agrupamentos discordam na sua maioria da afirmação: só dois em vinte e três assinalaram o nível CMD. Para esses dois docentes, em muitas situações não aplicariam a avaliação diagnóstica por falta de tempo, enquanto todos os outros afirmam que não será por falta de tempo que não a aplicarão.

### 1.2. Modo de aplicação da avaliação diagnóstica

**Tabela 9** – Valores relativos aos três itens pertencentes ao campo de observação **Modo de aplicação da avaliação diagnóstica**

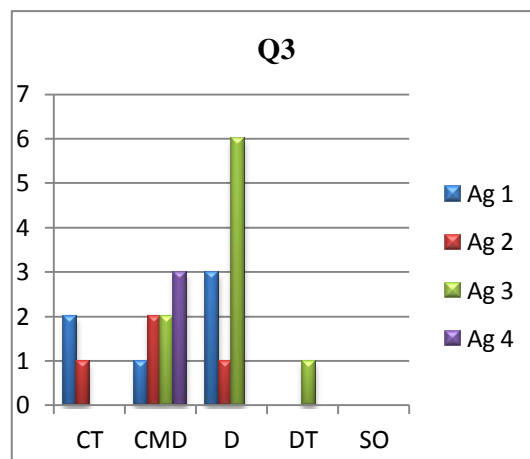
	<i>Q 3</i>	<i>Q 4</i>	<i>Q 6</i>
<b>Média</b>	2,36	1,86	2,64

Para cada um dos itens correspondentes a este domínio um dos inquiridos não manifestou opinião. Os restantes docentes consideram que a avaliação diagnóstica oral não é suficiente (Q3), que a avaliação diagnóstica escrita é necessária na maioria das vezes (Q4), mas não a aplica no início e no fim de cada unidade curricular (Q6).

### 1.2.1. A avaliação diagnóstica oral é suficiente na minha prática letiva

**Tabela 10** – Média das respostas à questão 3 (n=22)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	2,17	1,75	2,89	2,00



**Gráfico 4-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 3 (n=22)

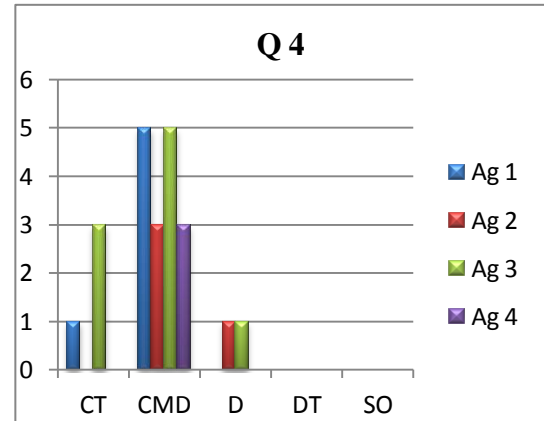
A questão três pretendia averiguar se os docentes consideravam a avaliação diagnóstica oral suficiente na disciplina de Biologia e Geologia, e pelas respostas obtidas no Ag1, metade dos docentes considera-a suficiente, havendo duas respostas com concordância total, enquanto a outra metade discorda; no Ag3 só dois professores concordam com a afirmação na maioria das situações, e todos os outros discordam; no Ag2 a maioria concorda com a afirmação, enquanto só um docente discorda dela; no Ag4 todos os inquiridos concordam que é suficiente na maioria das vezes.



### 1.2.2. A avaliação diagnóstica escrita é importante na minha prática letiva

**Tabela 11** – Média das respostas à questão 4 (n=22)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	1,67	2,25	1,78	2,00



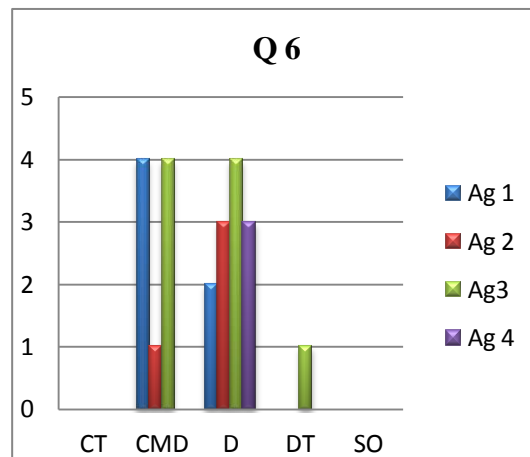
**Gráfico 5-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 4 (n=22)

Quando questionamos os vários docentes em relação à avaliação diagnóstica escrita, a grande maioria concorda que é importante. Vinte docentes responderam nos níveis CT e CMD, enquanto dois discordaram. Um docente revelou não ter opinião.

### 1.2.3. Na minha prática letiva aplico a avaliação diagnóstica, no início e no fim de cada Unidade Curricular

**Tabela 12** – Média das respostas à questão 6 (n=22)

	<b>Ag 1</b>	<b>Ag 2</b>	<b>Ag 3</b>	<b>Ag 4</b>
<b>Média</b>	2,33	2,75	2,67	3,00



**Gráfico 6-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 6 (n=22)

Com esta afirmação, pretendíamos perceber qual a sensibilidade dos docentes em relação à avaliação diagnóstica retroativa, se a aplicam ou não. Verifica-se que à exceção do Ag1, os docentes dos outros agrupamentos discordam maioritariamente da afirmação: no Ag4 todos os inquiridos discordaram da proposição; no Ag2 um docente revela não ter opinião, e um responde positivamente (CMD), os restantes três discordam; no Ag3, cinco docentes discordam (D e DT) e quatro concordam (CMD).

### 1.3.Instrumentos de avaliação utilizados

**Tabela 13** – Valores relativos aos dois itens pertencentes ao campo de observação **Instrumentos de avaliação utilizados**

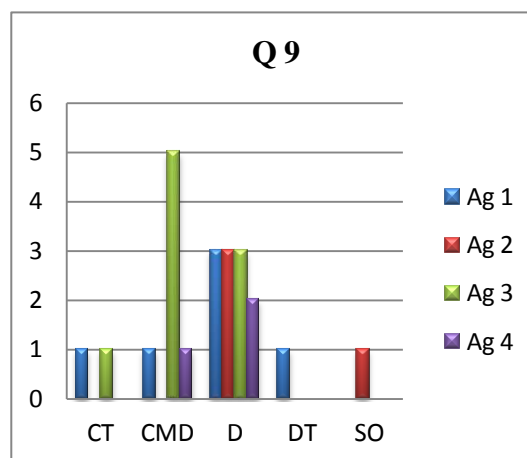
	<b>Q 9</b>	<b>Q 15</b>
<b>Média</b>	2,67	2,57

Ao inquirirmos sobre os instrumentos de avaliação construídos, verificamos que na globalidade os professores consideram que os testes diagnósticos que constroem são distintos dos testes sumativos e formativos (Q9), na maior parte das vezes, podendo ainda construir outros instrumentos, que não testes, o que é revelado pela média da questão quinze.

### 1.3.1. Os meus testes diagnósticos são semelhantes aos formativos e sumativos

**Tabela 14** – Média das respostas à questão 9 (n=22)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	2,67	3,00	2,56	2,33



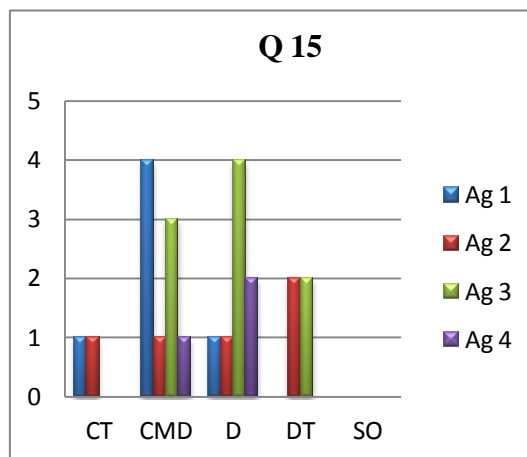
**Gráfico 7-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 9 (n=22)

Quando apresentamos aos docentes esta afirmação acerca da estrutura dos testes diagnósticos, as opiniões distribuem-se por vários níveis de concordância, mas concentram-se em CMD e D, ambos com 9 respondentes cada. No entanto, a tendência nos Ag1e Ag4 é para discordar: Ag1quatro discordam (3 D e 1DT) e dois concordam (1CT e 1 CMD), no Ag4 dois discordam (D) e um concorda (CMD). Nos Ag2 e Ag3 acontece o contrário, a maioria responde positivamente: dois docentes do Ag2 não manifestam opinião, um deles não responde e outro declara não ter opinião, dos outros três, um discorda (D) e dois concordam (CMD) e no Ag3 (1CT e 5 CMD) e só três discordam da afirmação.

### 1.3.2. Na minha prática letiva construo instrumentos de avaliação diagnóstica com estrutura totalmente diferente dos outros instrumentos de avaliação

**Tabela 15** – Média das respostas à questão 15 (n=23)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	2,00	2,80	2,89	2,33



**Gráfico 8-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 15 (n=23)

A questão quinze relacionava-se diretamente com a questão nove, analisada no item anterior. Mais uma vez pretendíamos perceber se a estrutura dos testes diagnósticos era semelhante à dos outros testes construídos pelos docentes inquiridos, mas invertendo a situação apresentada anteriormente.

As respostas obtidas permitem-nos verificar que o Ag1 concorda com a afirmação, exceto um elemento do grupo disciplinar que discorda, nos Ag3 e Ag4 os docentes discordam em maioria, enquanto no Ag4 três dos docentes discordam, ou seja, previsivelmente constroem testes diagnósticos semelhantes aos restantes testes de avaliação, enquanto dois concordam com a afirmação (1CT e 1CMD).

## 1.4. Aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica

**Tabela 16** – Valores relativos aos sete itens pertencentes ao campo de observação **Aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica**

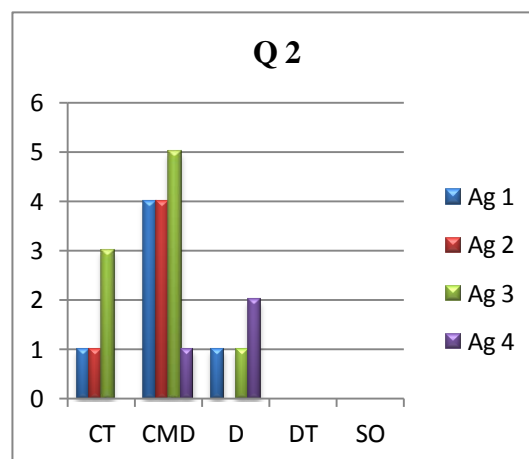
	<b>Q 2</b>	<b>Q 5</b>	<b>Q 7</b>	<b>Q 8</b>	<b>Q 11</b>	<b>Q 12</b>	<b>Q 14</b>
<b>Média</b>	1,91	1,70	2,05	2,47	2,78	2,91	2,68

Nas respostas obtidas aos vários itens referentes ao domínio Aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica, constatamos que a maioria dos professores concorda que na maior parte das vezes a avaliação diagnóstica é importante para definir a planificação das Unidades Curriculares (Q2). Consideram que a avaliação diagnóstica não é do interesse exclusivo dos professores (Q11 e Q12) e informam sempre os alunos dos resultados dessa avaliação (Q5), os quais só às vezes a consideram importante. Atendendo às respostas à questão 14, os docentes consideram que a avaliação diagnóstica é importante e compensadora na sua prática letiva.

### 1.4.1. A avaliação diagnóstica é importante para definir a planificação das Unidades Curriculares

**Tabela 17** – Média das respostas à questão 2 (n=23)

	<b>Ag 1</b>	<b>Ag 2</b>	<b>Ag 3</b>	<b>Ag 4</b>
<b>Média</b>	2,00	1,80	1,67	2,67



**Gráfico 9**- Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 2 (n=23)

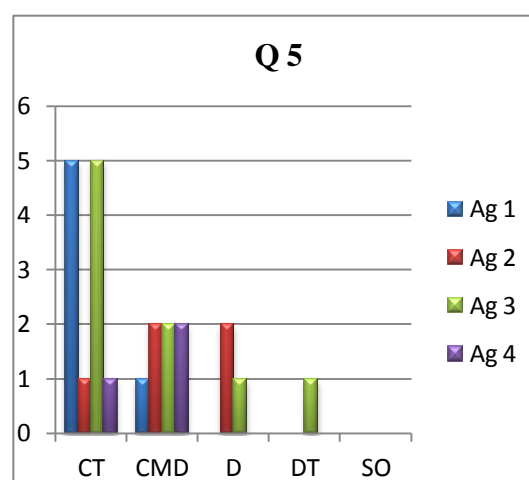
Quando pedimos aos docentes para se posicionarem face à importância da avaliação diagnóstica na planificação das Unidades Curriculares, apenas três docentes em

vinte e três discordam dessa importância. No Ag2 todos os docentes concordam com a afirmação (1CT e 3 CMD). Nos Ag1 e Ag3, apenas um professor em cada agrupamento discorda. No Ag4, dois em três docentes não atribuem importância à avaliação diagnóstica na planificação, tendo um outro docente assinalado CMD.

#### 1.4.2. Os meus alunos são sempre informados acerca das conclusões que tirei da avaliação diagnóstica.

**Tabela 18** – Média das respostas à questão 5 (n=23)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	1,17	2,20	1,78	1,67



**Gráfico 10-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 5 (n=23)

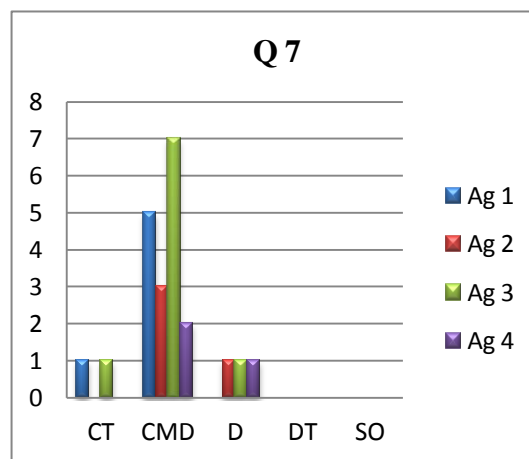
Com a afirmação cinco, inquirindo sobre se os professores informavam os seus alunos das conclusões tiradas dos testes diagnósticos, pretendia-se saber que outras aplicações davam os docentes aos resultados da avaliação diagnóstica, para além de os poderem refletir na planificação, já avaliado na questão 2. Através destas respostas pode-se tentar perceber se os docentes refletem com os seus alunos sobre a importância deste tipo de avaliação.

Numa leitura direta do gráfico 10, observamos que apenas quatro de entre todos os professores inquiridos não informam os seus alunos das conclusões tiradas. Verificamos que nos Ag1 e Ag4, todos os professores concordam com a afirmação. No Ag3, a maioria dos professores, sete em nove, concorda e apenas dois discordam (1DT e 1D). No Ag2 também a maioria concorda – três em cinco - tendo dois respondido negativamente.

### 1.4.3. Na minha prática letiva considero importante para os alunos a avaliação diagnóstica retroativa

**Tabela 19** – Média das respostas à questão 7 (n=22)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	1,83	2,25	2,00	2,33



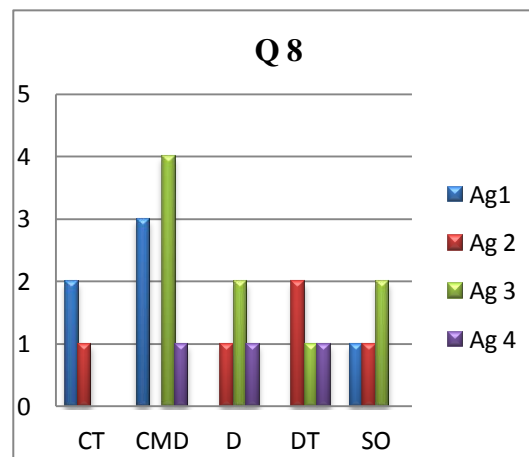
**Gráfico 11-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 7 (n=22)

Através desta questão procurava-se saber indiretamente se os docentes aplicavam a avaliação diagnóstica retroativa, e também se os seus alunos poderiam atribuir-lhe importância. Mais uma vez, a grande maioria dos docentes afirma concordar com a proposição, registrando-se apenas três respostas negativas, uma de cada um dos agrupamentos 2,3 e 4, e um docente (Ag4) não respondeu.

#### 1.4.4. Os meus alunos consideram importante a avaliação diagnóstica

**Tabela 20** – Média das respostas à questão 8 (n=23)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	1,60	3,00	2,57	3,00



**Gráfico 12-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 8 (n=23)

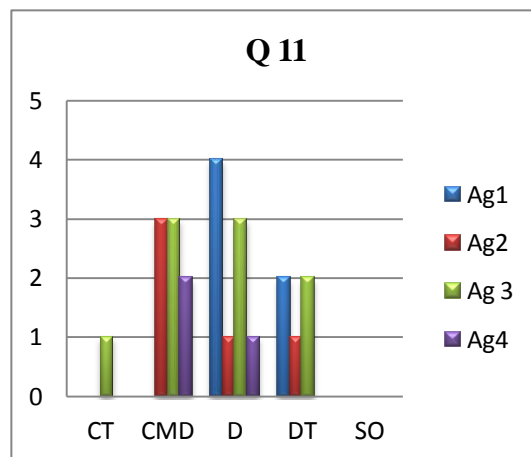
Através da observação da distribuição das respostas no gráfico 12, os docentes consideram maioritariamente que os seus alunos não atribuem importância à avaliação diagnóstica, se considerarmos as quatro respostas SO como negativas. Exceção feita ao Ag1, onde cinco em seis docentes responderam afirmativamente (2CT e 3CMD), nos restantes agrupamentos as opiniões são bastantes divergentes. Da leitura do gráfico, verifica-se que no Ag2 dois dos professores discordam abertamente enquanto outros dois concordam; no Ag3, quatro professores concordam e só três assumem que discordam da afirmação. No Ag4 dois docentes discordam e um concorda. Com quatro inquiridos a optar por não manifestar opinião, esta revela-se a proposição do questionário que mais incerteza na resposta apresenta para os professores.



### 1.4.5. Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor pois os alunos não lhe atribuem importância

**Tabela 21** – Média das respostas à questão 11 (n=23)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	3,33	2,60	2,67	2,33



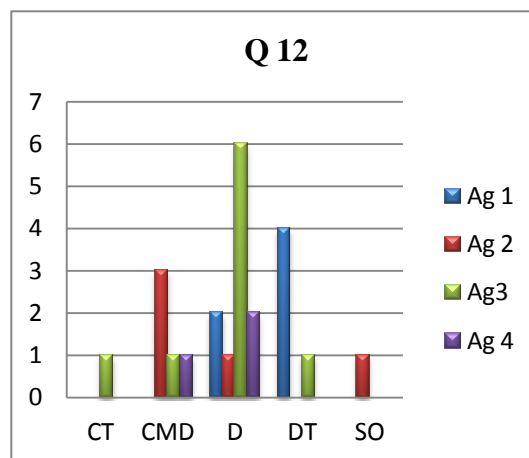
**Gráfico 13-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 11 (n=23)

A opinião dos docentes sobre a afirmação 11 visava complementar as respostas das questões 8 e 12. A distribuição do gráfico mostra que o Ag1 discorda e nos restantes as opiniões dividem-se. No Ag2 registam-se três respostas positivas (3CMD) e duas negativas (D e DT); no Ag3 quatro docentes concordam com a afirmação (1CT e 3CMD) e cinco discordam dela (3D e 2DT) e no Ag4 dois concordam (CMD) e um discorda (D).

#### 1.4.6. Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor, pois é ele quem planifica

**Tabela 22** – Média das respostas à questão 12 (n=23)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	3,67	2,25	2,78	2,67



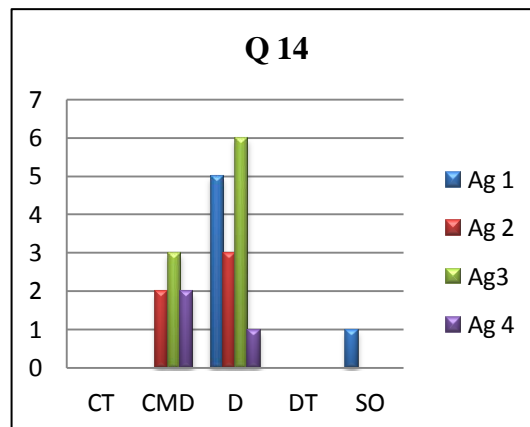
**Gráfico 14-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 12 (n=23)

O gráfico 14 representa as respostas dos professores face a esta questão, que direciona o interesse ou valorização dos resultados da avaliação diagnóstica para o professor, pelo facto de ser este a planificar os conteúdos programáticos. De notar que a grande maioria dos docentes discorda, considerando que a avaliação diagnóstica não interessa só ao professor. Apenas no Ag2 se registam três resultados positivos (CMD) e um negativo, e ainda um sem opinião formada. No Ag3 só dois docentes concordam com a afirmação e no Ag4 apenas um.

### 1.4.7. Os resultados da avaliação diagnóstica não compensam o trabalho e o tempo investidos

**Tabela 23** – Média das respostas à questão 14 (n=23)

	<i>Ag 1</i>	<i>Ag 2</i>	<i>Ag 3</i>	<i>Ag 4</i>
<b>Média</b>	3,00	2,60	2,67	2,33



**Gráfico 15-** Distribuição das respostas por níveis em relação à questão 14 (n=23)

A afirmação 14 tentava aferir se os docentes consideravam a avaliação diagnóstica compensadora para a prática letiva, e quinze em vinte e três docentes considera-a como tal, ou seja, responderam discordando da afirmação. Dos restantes, um docente não tem opinião formada e sete consideram que por vezes pode compensar (CMD). Ao atentarmos no gráfico 14, mais uma vez se constata que o Ag1 é quase unânime em responder negativamente, e um não tem opinião. Nos restantes agrupamentos, as opiniões divergem, embora nos Ag3 e Ag4 a maioria discorde da afirmação e só no Ag2 se registem três docentes que respondem positivamente contra dois que discordam da proposição do questionário.

## **2. A influência da avaliação diagnóstica na prática letiva, na perspectiva dos coordenadores**

As professoras entrevistadas eram as coordenadoras do grupo de recrutamento 520, portanto as responsáveis pela gestão e aplicação das metodologias respeitantes ao ensino da disciplina de Biologia e Geologia nos quatro agrupamentos estudados. Como tal, seriam elas as pessoas que, além de poder falar em nome do grupo, também possuiriam uma visão global das atitudes e opiniões dos diferentes professores do grupo, e ainda seriam as pessoas mais habilitadas para fornecer informações sobre a realidade das metodologias aplicadas em função das possíveis resistências dos professores à aplicação da avaliação diagnóstica.

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra, a partir dos registos áudio obtidos. Os textos obtidos foram organizados por referência às questões propostas no guião da entrevista, de acordo com os objetivos propostos. Numa análise qualitativa que resultou na qualificação das entrevistas, agruparam-se as respostas obtidas por referência aos cinco campos de análise já enunciados anteriormente: *i)* conceções que os professores têm da avaliação diagnóstica; *ii)* **integração** da avaliação diagnóstica na planificação (periodicidade da aplicação); *iii)* **modo** de aplicação da avaliação diagnóstica (planificação e aplicação); *iv)* **instrumentos** de avaliação utilizado; *v)* **aplicação** dos resultados da avaliação diagnóstica.

### **2.1. Conceções dos professores acerca da avaliação diagnóstica**

#### **2.1.1. Considera a avaliação diagnóstica como uma prática corrente no grupo? Porquê?**

Todas as professoras entrevistadas responderam frontalmente. Três confirmaram a sua aplicação, enquanto a coordenadora do Ag4 respondeu negativamente. Ficamos a saber que enquanto nos Ag1, Ag2 e Ag3 se aplica regularmente, no Ag4 isso não acontece.

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
<p>Sim, é uma prática corrente. Porque em determinada altura... sempre foi, mas em determinada altura, passou-se a valorizar mais e a fazer-se de outra maneira, mais simples, e se calhar mais fácil de tratar, e então passou a ser uma prática mais comum do que era até então.</p>	<p>É, completamente. Faz parte das planificações. Em qualquer ano, mais concretamente no 10º e 11º, normalmente damos o mesmo teste de diagnóstico, elaboramos em conjunto, aferimos determinadas perguntas e, testamos todos o teste.</p>	<p>Sim. Nós realizamos a avaliação diagnóstica no início do ano letivo. No início do ano letivo às nossas turmas do diurno, portanto 10º e 11º e o 12º também.</p>	<p>Não, não é prática corrente. Nós temos aqui um grupo de alunos nesta escola que se calhar não tem nada a ver com os alunos de outras escolas aqui da zona, se calhar muito perto, ... mas que depois não têm nada a ver com o bairro onde esta escola está inserida. Nós há pouco tempo... aquela ficha que se dá no início do ano, para por o nome, idade, onde mora, o nome do pai, o nome da mãe, idade do pai, idade da mãe, e tal, demora muito tempo e alguns não conseguem fazer. Então se eles não conseguem preencher essa ficha muito menos conseguem fazer um teste diagnóstico. E depois o teste diagnóstico não o conseguimos fazer em 45 minutos, para fazer e qualificar demoraria duas a três horas. Um teste nosso, do secundário, pelo menos 90 minutos implicaria. E depois são alunos que não têm os hábitos de estudo de outras escolas também, e já não se lembram de nada que deram há dois anos ou há três... Por exemplo eu perguntei às minhas colegas ontem, e a quem perguntei tinham feito. A minha colega, por exemplo fez uma coisa diferente, não era, pronto a prática formal de diagnóstico, mas logo no início do ano, no 1º dia de aulas, pediu à turma dela de 11º que fizessem o logotipo da disciplina e depois tinham de explicar o logotipo oralmente à turma.</p>

Quando inquirimos as docentes acerca do motivo por que a avaliação é uma prática corrente, as respostas variam. No dizer da Coordenadora do Ag1 sempre aplicaram a avaliação diagnóstica, mas nos últimos tempos passaram a fazer testes mais simples e fáceis de tratar, pelo que gastando menos tempo, podem aplicá-la com mais frequência. As Coordenadoras dos Ag2 e Ag3 referem que faz parte das planificações e que até o elaboram em conjunto (Ag2) e é aplicada no início do ano letivo (Ag3).

A Coordenadora do Ag4 refere que não é prática corrente, e sente necessidade de explicar que isso se deve ao grande desinteresse manifestado pelos alunos em relação à escola em geral, bem como o baixo nível de conhecimentos desses mesmos alunos, inclusive no que respeita à língua falada e escrita. Vai lamentando a falta de hábitos de estudo e de empenho por parte dos alunos da escola. Ao longo do seu discurso refere que ainda no dia anterior tinha falado com as colegas do grupo e elas tinham-na informado que fizeram avaliação diagnóstica nas suas turmas. Refere ainda que uma das colegas tinha aplicado um instrumento de avaliação “uma coisa diferente” “não era, pronto, a prática formal de diagnóstico” logo no primeiro dia de aulas.

Ao retermos as respostas dadas constatamos que afinal, todos os agrupamentos aplicam a avaliação diagnóstica, seja de uma forma convencional, sob a forma de teste, ou outra alternativa.

## 2.2. Integração da avaliação diagnóstica na planificação

### 2.2.1. Qual a periodicidade com que o grupo aplica a avaliação diagnóstica?

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
<p>Normalmente, quando são unidades, é sempre antes de uma unidade, de iniciar uma unidade. Será a primeira modalidade, a segunda modalidade aliás, é usada quando são unidades pequenas, a primeira modalidade, teste, usamos mais quando queremos introduzir, não só uma unidade, mas por exemplo o início da Geologia, ou o início da Biologia, o tema todo, ou um conjunto de temas, grande.</p> <p>... nós temos sempre aplicado imediatamente antes do início da unidade.</p>	<p>Essa é a ... (risos). Nós ...</p> <p>...na introdução! Não testamos mais vez nenhuma.</p> <p>Não sinto necessidade de fazer. Porque, por exemplo, se me falar em teste de diagnóstico eu se calhar faço numa oralidade. Pronto, e aí o teste de diagnóstico não quer dizer que seja escrito. Pode ser oral. E esse teste de oralidade eu posso dizer que faço.</p> <p>... eu afinal faço testes de diagnóstico sem saber. Repare, está a ver, todos nós acabamos por fazer determinadas coisas sem nos apercebermos, e não lhes damos nomes.</p> <p>Se calhar, nós fazemos estes testes de diagnóstico nas nossas práticas letivas com frequência, só que, não lhes damos esse nome pomposo. Digo assim: ah, eu hoje vou fazer umas perguntas sobre não sei o quê. Estou a testar determinados conhecimentos mas não lhes estou a dar esse rótulo, eu uso muito frequentemente</p>	<p>É essencialmente no início do ano letivo, para fazer o ponto da situação inicial. Não ao longo do ano. O grupo em si não, não sei se depois individualmente se achar que há necessidade da aplicação, sim, mas não. É inicial, sim.</p>	<p>Não há uma periodicidade?</p> <p>Não, não.</p>

Quando questionada sobre a periodicidade da aplicação, a docente do Ag1 refere que aplicam ao longo do ano: ou aplicam na introdução de cada tema em estudo – Biologia ou Geologia – ou aplicam no início das Unidades Curriculares, mas de um modo geral aplicam sempre no início de cada unidade programática e vai adiantando que utilizam instrumentos diferentes em cada uma das situações.

A Coordenadora do Ag2 diz que aplicam no início do ano letivo; mas ao continuar o seu discurso refere que se não nos referirmos apenas à avaliação diagnóstica escrita, formal, até realizam mais vezes ao longo do ano letivo, pois ela própria aplica avaliação diagnóstica oral nas suas aulas, embora não seja registada e não lhe atribuem essa designação.

A Coordenadora do Ag3 refere que esta avaliação é feita no início do ano letivo, para “fazer o ponto da situação” das aprendizagens dos alunos.

Para a docente do Ag4 não há periodicidade definida.

## 2.3. Modo de aplicação da avaliação diagnóstica

### 2.3.1. Quando são definidos os momentos em que a avaliação diagnóstica é aplicada? Quem define?

Através destas questões pretendia-se perceber se a avaliação diagnóstica era planificada em conjunto, no grupo disciplinar, ou se cada professor a aplicava individualmente nas suas turmas.

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
Quando se faz a planificação da unidade.  o grupo que dá a disciplina, ou também o faz o professor, mas normalmente é definido em grupo, o teste formativo, aaa ...o teste diagnóstico é usado por todos os professores que lecionam a mesma	Em grupo, primeiro, depois como estipulamos, fazemos reuniões por anos, são os professores que estão a ensinar aquele ano que estipulam.  Todos nós temos acordado no grupo que todos nós fazemos em determinada altura o	Aquando da planificação do ano letivo. Portanto das primeiras reuniões, em setembro, quando se faz a planificação, são decididos os momentos de avaliação diagnóstica.  ... o grupo de docentes que lecionam o ano, é quem decide isso.	É no início do ano.  Em reunião de grupo  ... mas faz quem quer, faz quem quer.  Há anos em que decidimos em grupo e fazemos, e também há outros anos em que não se decide nada, e fica em aberto: quem quiser faz, e



disciplina, o mesmo ano.	mesmo teste a todos os anos, portanto reunimos, partilhamos perguntas e elaboramos um teste em conjunto. E damos todos ao 10º ano e depois damos todos ao 11º, um teste para ver como é que os alunos, no fundo, é um diagnóstico também, não é, (aaaaaa...), intitulado de diagnóstico.	quem não quiser não faz.
--------------------------	--	--------------------------

Em todos os agrupamentos, a planificação começa a ser feita no início do ano letivo, por grupo de docentes que leciona a disciplina/ano que determinam a sua periodicidade. No Ag1 o procedimento repete-se sempre que se inicia uma nova Unidade Programática. Para a Coordenadora do Ag4, a decisão de aplicar ou não aplicar é tomada no início do ano letivo, e fica ao critério de cada professor aplicá-la ou não, ou então podem não tomar decisões em conjunto, e cada professor faz como entende melhor para a sua turma.

## **2.4.Instrumentos de avaliação utilizados**

### **2.4.1. Que tipos de instrumentos são construídos?**

Embora não fosse nosso objetivo analisar os testes ou outros instrumentos de avaliação utilizados, queríamos saber que tipos de instrumentos eram aplicados nas diferentes escolas, se em suporte escrito, orais ou outros. Se todas as escolas aplicavam a mesma metodologia, ou se pelo contrário havia grandes variações.

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
<p>Pois, normalmente fazia-se um teste, durante muito tempo, um teste, na forma de teste, com questões diferentes tipos de questões, mas o teste era igual ao de um teste sumativo ou de um teste formativo. Depois era usado com teste diagnóstico, posteriormente era corrigido e usava-se a correção para rever os conteúdos, para relembrar conceitos e depois dali partir para a Unidade que se pretendia lecionar. Ainda hoje se faz, essa modalidade ainda hoje se faz, sobretudo quando se pretende usar o teste diagnóstico com o objetivo de rever conceitos. Depois, mais tarde, começamos a usar um tipo de teste mais simples, que tem só umas dez questões sobre o tema que vamos abordar, que é feito no início da unidade, e tornado a dar no final da unidade (o mesmo teste), e aí compara-se o início com o fim, e tiram-se conclusões. Também me esqueci de dizer, há bocadinho, de uma modalidade, que faz sentido quando o tempo é mais reduzido, que é o diagnóstico oral. Se não há tempo para fazer... porque às vezes as aulas estão muito contadas ou por outra coisa qualquer não há tempo para fazer o diagnóstico escrito, faz-se o diagnóstico oral. Todo o processo fica mais subjetivo. Com o diagnóstico escrito conseguimos sempre dados mais objetivos, que podemos</p>	<p>Normalmente fazemos um teste prático, no caso do 11º, para testar os conhecimentos da prática e, vamos lá, a destreza com que eles mexem nos determinados materiais, os conhecimentos que trazem. No 10º ano normalmente fazemos só a nível de conteúdos. Um teste escrito, a maioria faz teste escrito. igual aos formativos e sumativos</p> <p>se me falar em teste de diagnóstico eu se calhar faço numa oralidade. Pronto, e aí o teste de diagnóstico não quer dizer que seja escrito. Pode ser oral. E esse teste de oralidade eu posso dizer que faço.</p>	<p>Testes de escolha múltipla, de correspondência, não de respostas abertas, sobre os conteúdos mas de fácil resposta. Acabam por ser um pouco semelhantes aos testes sumativos, em termos, não para a resposta aberta, mas de escolha múltipla, correspondência, eventualmente uma ou outra legenda.</p>	<p>Portanto nós quando fazemos os testes, a ideia é não estar a questionar os conceitos, nem determinadas matéria, conteúdos de determinados anos, mas é assim, ver se eles conseguem interpretar um texto, se conseguem ir buscar dados a um texto, ou interpretar um gráfico ... a ideia com que nós os fazemos é essa, ver se os alunos daquela turma conseguiram aprender isso, de anos anteriores, ou se não conseguem por exemplo fazer a interpretação de um texto, de alguma forma, alguns pelo menos. Portanto nem sequer estamos a questionar, no 10º se se lembra, na matéria de 10º agora, por exemplo as cadeias alimentares que é matéria que eles dão no 8º, a nossa ideia nem sequer é estar a perceber se eles sabem o que é um consumidor ou o que é um produtor... seria portanto pôr um texto e eles tirarem dados do texto, ou por um esquema e tirar dados que estivessem ali, um esquema bem... não propriamente estar a ver que conceitos eles trazem de trás e que possam usar agora na disciplina que têm este ano... ou sismos, ou rochas.... Não é essa a questão que nós fazemos... Por exemplo eu perguntei às minhas colegas ontem, e a quem perguntei tinham feito. A minha colega, por exemplo fez uma coisa diferente, não era, pronto a</p>

depois trocar e podemos utilizar, mas também se faz o diagnóstico oral, sim senhor. os resultados do teste oral são registados pelo professor, nos seus documentos			prática formal de diagnóstico, mas logo no início do ano, no 1º dia de aulas, pediu à turma dela de 11º que fizessem o logotipo da disciplina e depois tinham de explicar o logotipo oralmente à turma
---	--	--	--

A resposta a esta questão variou bastante para as quatro professoras entrevistadas.

A Coordenadora do Ag1 explicou que aplicam normalmente três tipos de testes de avaliação: um teste escrito, em tudo semelhante aos sumativos e formativos, quando pretendem avaliar conceitos e a sua aplicação, ou quando os conteúdos a avaliar são extensos, tais como os grandes temas a tratar na disciplina; um tipo de teste mais pequeno, só com dez questões sobre a Unidade que vão iniciar, e que é usado também no final da mesma Unidade como avaliação diagnóstica retroativa; avaliação diagnóstica oral, se o professor considera que não tem tempo de aplicar a avaliação escrita. As coordenadoras dos Ag2 e Ag3 declararam que os testes, escritos, eram semelhantes aos sumativos e formativos, com o mesmo tipo de questões, pois pretendiam avaliar conteúdos. No entanto, a docente do Ag2 refere que também faz testes orais ao longo do ano. Para a professora coordenadora do Ag4 o grupo não tem uma metodologia definida. Não aplicam, por norma, um teste escrito semelhante aos sumativos, mas antes propõem trabalhos ou análises de textos.

### 2.4.2. Quem os constrói – os docentes que lecionam a disciplina, em conjunto ou cada um individualmente? Porquê?

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
...pelo grupo de trabalho. ...pelas pessoas que lecionam a disciplina e o ano. Às vezes, quando a prática já é muito, se o professor vê ... nos testes mais pequenos.... Pode-se dividir tarefas também, como são muitas unidades, como o esquema é sempre o mesmo, não é assim tão diferente, pode-se fazer: uma pessoa para uma unidade, outra pessoa para outra e outra pessoa para outra... também se pode fazer assim.	Fazemos por ano. É igual para todas as turmas, porque normalmente os 9ºs anos vêm e nós sabemos mais ou menos o que é que eles deram e nós testamos igualmente, fazemos o teste igual.	Depois a construção é feita pelo grupo de professores da disciplina. Pode ser individual...Este ano letivo nós aplicámos individualmente, portanto todos aplicaram, mas aplicaram individualmente às suas turmas, não foi feito propriamente pelo grupo. Ficou decidido que fariam teste de diagnóstico, mas... mas depois foi individualmente cada professora no grupo, de acordo com o modelo de teste.	Por cada professor, não... pode ser feito a dois. Já fiz com a ..... a dois, cada uma tinha a sua a turma e fizemos as duas o teste de 10º, fizemos juntas.

Quando questionamos sobre quem elabora os testes, as respostas também variam: no Ag1, Ag2 e Ag3 os testes são elaborados normalmente pelo grupo de docentes que leciona o ano respetivo, mas pontualmente podem ser feitos para cada turma pelo próprio docente, no Ag3. Já no Ag4, a norma é que cada docente constrói os seus próprios instrumentos de avaliação diagnóstica, mas também já houve situações em que os elaboraram em conjunto.

### 2.4.3. Quanto tempo demora a serem aplicados? Em que momentos são aplicados?

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
A modalidade de teste escrito, com as tais dez perguntas, ocupa, se calhar um terço da aula. Poderá demorar um bocadinho mais, quando se retoma no final da unidade, rever as respostas, tornar a fazer, comparar o que se sabia no início da unidade com o que se sabe no final da unidade, mas a fazer demora pouco. Quando é um teste mesmo perguntas de Biologia ou de geologia toda ... que já é um teste grande, demora mais tempo, demora uns 45 minutos e demora mais tempo a corrigir e ainda mais se se pretender usá-lo também para rever conceito, conteúdos essenciais ou considerados importantes para prosseguir a unidade.	No máximo, 45 minutos	uma hora. Em princípio no início da aula	Só no início do ano.

Em todos os agrupamentos que aplicam testes escritos, em formato de teste, é atribuída uma aula para a sua realização. No Ag1, quando aplicam o teste pequeno, das dez questões, ele ocupa um terço da aula, ou seja uns 15 minutos. No Ag4 não é referida a duração.

## 2.5. Aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica

### 2.5.1. No seu entender que importância é atribuída à avaliação diagnóstica pelos docentes do grupo?

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
<p>Acho que atribuem bastante. Não posso dizer muita, pouca não é de certeza, mas atribuem alguma importância, alguns mais, outros menos. Muitas vezes também depende do tempo, porque o teste diagnóstico, para ser depois devidamente analisado também requer algum tempo, mas acho que toda a gente faz.</p> <p>... não há tempo para fazer o diagnóstico escrito, faz-se o diagnóstico oral. Todo o processo fica mais subjetivo. Com o diagnóstico escrito conseguimos sempre dados mais objetivos, que podemos depois trocar e podemos utilizar, mas também se faz o diagnóstico oral, sim senhor.</p> <p>... rever conceitos, conteúdos essenciais ou considerados importantes para prosseguir a unidade</p>	<p>Nós atribuímos bastante importância, mas relativa. Porquê? Porque só fazemos um teste. Portanto, e testamos para quê? Para sabermos quais as falhas, quais os conhecimentos que eles trazem e que têm maiores deficiências. Para depois tentarmos formatá-los ao longo da aprendizagem. E não fazemos ao longo do ano letivo. Não (...) necessidade de fazer. Porque, por exemplo, se me falar em teste de diagnóstico eu se calhar faço numa oralidade. Pronto, e aí o teste de diagnóstico não quer dizer que seja escrito. Pode ser oral. E esse teste de oralidade eu posso dizer que faço. Registo, mas registo ... para mim, enfim, há um conteúdo deficiente, há outro que está melhor e eu tenho que aprofundar, tenho que reformular determinados conhecimentos, tenho de reestruturar, eu vou... eu própria vou testando, registo, mas na globalidade. Tenho noção de que aquele conteúdo não está bem e é preciso, se calhar, fazer mais exercícios, chamar mais a atenção, uma vez que aquele ponto...eu faço sem me aperceber que estou a fazer.</p>	<p>Como ponto de partida para analisar, no fundo, como os alunos partem para o ano letivo.</p>	<p>Não damos nenhuma importância em especial. Nós temos aqui um grupo de alunos nesta escola que se calhar não tem nada a ver com os alunos de outras escolas aqui da zona, se calhar muito perto... (...)aquela ficha que se dá no início do ano, para por o nome, idade, onde mora, o nome do pai, o nome da mãe, idade do pai, idade da mãe, e tal, demora muito tempo e alguns não conseguem fazer. (...) nós quando fazemos os teste, a ideia é não estar a questionar os conceitos, nem determinadas matéria, conteúdos de determinados anos, mas é assim, ver se eles conseguem interpretar um texto, se conseguem ir buscar dados a um texto, ou interpretar um gráfico ... a ideia com que nós os fazemos é essa, ver se os alunos daquela turma conseguiram aprender isso, de anos anteriores, ou se não conseguem por exemplo fazer a interpretação de um texto.</p>

Quando questionámos as professoras acerca da importância que atribuíam no grupo a este tipo de avaliação, pretendíamos perceber quais as motivação dos docentes para a sua aplicação. Se aplicavam avaliação diagnóstica por uma questão formal, pois estava contemplada na legislação e cumpria-se, ou se a sua motivação derivava da necessidade desses elementos de avaliação.

Nos três agrupamentos Ag1, Ag2 e Ag3 as docentes referem que a avaliação diagnóstica é considerada importante. Sintética, a Coordenadora do Ag3 refere que serve como ponto de partida para o ano letivo. As outras docentes fizeram reflexões mais alargadas, tendo a Coordenadora do Ag1 referido que o seu grupo de trabalho considerava importante para rever conceitos e conteúdos importantes para iniciar as novas aprendizagens. Refletiu ainda sobre a objetividade dos resultados desses testes, em função do tipo de teste de avaliação aplicado, pois sendo escrito os resultados são considerados mais fiáveis, conferindo maior segurança na utilização dos seus resultados. Para a Coordenadora do Ag2, os testes de avaliação diagnóstica servem para determinarem quais as aprendizagens que estão em falta, nas suas palavras: “quais as falhas, quais os conhecimentos que eles trazem e que têm maiores deficiências. Para depois tentarmos formatá-los ao longo da aprendizagem”. Os resultados dos testes são utilizados para definir, no início do ano letivo, as metodologias a aplicar e os conteúdos a recuperar. Ao longo do ano letivo aplicam a avaliação diagnóstica oral, pois não veem necessidade de utilizar testes escritos.

A Coordenadora do Ag4 refere que no seu grupo não atribuem importância à avaliação diagnóstica, fundamentalmente devido ao tipo de alunos que frequenta a escola. Considera que esses alunos não possuem conhecimentos relevantes para a disciplina de anos anteriores, devido ao meio socioeconómico de onde provém, e adianta que quando aplicam a avaliação diagnóstica é no sentido de perceber até que ponto esses alunos compreendem o português ou dominam a língua escrita.

### 2.5.2. Acha que o número de professores a lecionar a disciplina é condicionante da aplicação da avaliação diagnóstica?

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
Acho que o número de professores não condiciona	Fica um bocadinho condicionado	Não, acho que não. Não!	...nós somos os mesmos, já estamos cá há muito tempo. É mais com os alunos que temos, com as turmas que temos

Uma vez que o número de professores por grupo disciplinar pode variar muito de escola para escola, tentamos perceber se havendo muitas ou poucas pessoas no grupo teria influência nas decisões tomadas a respeito deste tipo de avaliação.

Dos quatro grupos, três respondem que não: Ag1, Ag3 e Ag4. Para estes docentes, o número de professores no grupo, não influencia a prática, enquanto no Ag2 a sua Coordenadora considera que influencia.



### 2.5.3. Na percepção do grupo de recrutamento, os alunos fazem uso dos resultados da avaliação diagnóstica? Porquê?

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
Eu acho que os alunos não atribuem muita importância aos testes diagnóstico (...) mas como dali não resulta exatamente uma nota, não lhe atribuem assim grande importância.	Eu acho que todos nós lhes damos a noção do porquê de fazermos aquele teste, ou aquela ficha, explicamos sempre (...) (...) não tenho bem a certeza. Por acaso...eu acho que há alguns que dão uma certa importância, há alguns. Mas a maioria não tem ... Embora nós, depois, lhes façamos... transmitir a ideia da importância que aquilo tem, para eles e para nós, eu acho que eles não se apercebem da realidade. Da importância disto.	Não.  Quer dizer, não, os alunos não têm propriamente acesso ao documento, sabem mais ou menos como está a situação deles, no entanto o professor não lhes quantifica o teste, para eventualmente trazer alguns congestionamentos em relação ao...algumas ideias depois que possam ser negativas para o professor da disciplina	(...) os próprios alunos não dão importância nenhuma aquele teste, e portanto nem sequer o querem fazer... com calma... até num teste intermédio isso se verifica, quanto mais um teste como este.  Não... não, à outra não dão, muito menos a essa. Aquele primeiro teste, que se faz no início do ano, a professora diz <i>é um teste diagnóstico, não é um teste para nota</i> , e tal, só ouvirem dizer isso, já era um teste que não tinha importância nenhuma, portanto não vale a pena estar a perder tempo com ele. Eles fazem aquilo na brincadeira, e às vezes sabiam fazer melhor do que aquilo que fizeram, mas como entenderam não dar importância, acabam por... errar a coisas ou não responder a coisas que poderiam ter respondido, se respondessem com mais cabecinha poderiam responder à pergunta.

Todas as docentes responderam que consideram que os alunos não atribuem importância à avaliação diagnóstica. Porque não resulta dali uma nota, segundo a coordenadora do Ag1; porque os professores nem sempre explicam a importância, segundo as docentes dos Ag3 e Ag4; porque embora os professores expliquem para que serve a avaliação diagnóstica, os alunos não percebem qual a importância real.

#### 2.5.4. Em que medida considera que este tipo de avaliação é importante na prática letiva? Porquê?

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
Eu considero que é importante. Às vezes... tento sempre utilizá-la. Tento sempre. Ainda este ano, quando comecei, como digo na Biologia e Geologia usámos o modelo de teste, e na disciplina de Biologia Humana, por exemplo, em que as unidades são mais pequenas e mais... e funcionam mais como unidades, sem por vezes, muita relação umas com as outras, usei o outro teste mais simples, que faço no início e no fim da unidade, como avaliação retroativa.	Acho mesmo. Porquê? Porque me dá a noção a mim, (...), no que é que eu estou a falhar. Ou no que é que eu dei muitos erros. Ou o que é que eles estudam menos. Ou o que (...). Traz-me um feedback importante, se for então ao longo do ano, não estou a falar só (...), também me dá a perspetiva do que eles não estão a estudar.	Não...eventualmente como o tal ponto de partida, para sabermos como ao aluno está, não acho que seja o ponto mais fundamental da avaliação do aluno. A avaliação diagnóstica, pelo menos do modo como nós a fazemos. Podemos eventualmente não estar a aplicar o mais corretamente a avaliação diagnóstica mas, se não houver avaliação diagnóstica também os alunos também não são prejudicados.	Não posso dizer que considere que não é importante. Depende do ano. Se eu pegar numa turma de 11 que já tenha tido no 10º, acho que já não tenho preciso de a fazer.  Nós temos aqui alunos bastante diferentes das outras escolas, capacidades muito diferentes, dificuldades ..... , eu este ano no 10º ano tenho um, dois ou mais, que já se foram embora trabalhar. E tenho uns quatro ou cinco que mal falam português.  Se porventura uma turma já era minha de 9º e continua comigo no 10º, também acho que não há necessidade. Com os que trabalho pela primeira vez, posso realmente ter necessidade de ter mais esses dados, para ter uma ideia de que alunos é que eu tenho, mas como eu disse, se vou perguntar matérias, não vou ter nada de positivo na maior parte do alunos,

Quando questionamos diretamente as coordenadoras acerca da importância que conferem a este tipo de avaliação, duas delas respondem que consideram importante, e outras duas mostram algumas reservas. A Coordenadora do Ag1 e a do Ag2 referem que

é importante na sua prática letiva, “tento sempre aplicá-la”, diz a docente do Ag1, explicando que o tipo de testes que aplica varia em função dos conteúdos a testar. Traz-me um *feedback* importante, diz a Coordenadora do Ag2. A Coordenadora do Ag3 considera importante apenas no início do ano, mas refere que se não aplicar também não está a prejudicar os alunos. No entanto, a representante do Ag4 refere que embora não possa considerar que não tem importância, mas no que respeita ao contexto dos alunos da escola, não vale a pena avaliar conteúdos pois não lhe dará quaisquer resultados.

### 2.5.5. Enquanto Representante/Coordenador do Grupo, que estratégia acha que pode implementar no sentido de estimular (ou levar) os colegas de grupo a aplicarem a avaliação diagnóstica?

Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
Não senti muito essa necessidade, porque eu acho pelo que vejo, que toda a gente a pratica. Pode falhar uma unidade, eventualmente, em que se fez o diagnóstico oral, mas não há documento escrito, mas eu julgo que toda a gente no grupo a pratica.	Não, eu acho que há (...), acho que talvez a falha também seja minha, porque quando eu falo, ou quando nós falamos em testes de diagnóstico a perspectiva é uma coisa, a realidade, se calhar, nós fazemos estes testes de diagnóstico nas nossas práticas letivas com frequência, só que, não lhes damos esse nome pomposo. Se calhar tem que haver mais uma permuta...uh... de, vá lá, de conhecimentos, mas de ações que nós fazemos na própria sala, e ver que resultados nós teremos, porque na verdade uh...a prática letiva e os horários uh...e toda a sobrecarga que hoje em dia os professores têm, por vezes não partilham o suficiente...	Fácil...fácil não será muito  a nível do secundário é um bocado difícil a implementação de uma avaliação diagnóstica, pelo menos do tipo que nós temos...nós não temos muito tempo para fazer avaliação diagnóstica no secundário com a carga curricular que eles têm, é um bocado difícil nós disponibilizarmos aulas para avaliações diagnóstico...um aula, duas aulas, poder-se-á disponibilizar, mas fazer uma avaliação diagnóstico sistemática, acho que é difícil.	Boa vontade, acho eu, vontade das pessoas a fazerem. Não tem a ver ... é uma questão de opção de cada um, como fica ao critério de cada um... eu por mim falo, fiz poucas vezes esse teste.

Esta foi talvez a questão onde se refletiu a maior disparidade de respostas. A representante do Ag1 refere que não sente necessidade de desenvolver estratégias que estimulem os restantes docentes do grupo a aplicar a avaliação diagnóstica, uma vez que já é aplicada pela generalidade do grupo. É prática corrente, afirma. A docente do Ag2 reflete que talvez ela própria tenha que mudar, acha que a culpa também deve ser dela, considera que há pouca partilha de dados e práticas entre os docentes do grupo. Ao longo da entrevista refere que os docentes se sentem assoberbados com trabalho, letivo e não letivo, o que diminui o tempo disponível para reuniões e partilha de informações. A docente do Ag3 considera que lhe será difícil motivar os colegas, pelo menos para a avaliação diagnóstica que têm desenvolvido até ao momento, pois o tempo é limitado. Este tempo que é referido diz respeito à carga horária curricular das disciplinas em causa, que embora seja bastante, ainda é limitativa em função dos conteúdos programáticos, muito extensos. Já a docente do Ag4 reflete que o que é necessário é boa vontade.

### **3. Consulta dos documentos do grupo disciplinar**

Com autorização das direções dos diferentes Agrupamentos de Escolas, e com a colaboração das coordenadoras dos grupos disciplinares de Biologia e Geologia, foram consultados os documentos elaborados pelos docentes, na posse das coordenadoras ou arquivados nos registos do grupo.

No que respeita às Planificações Anuais, todos os Agrupamentos as disponibilizam em suporte digital, nas respetivas páginas da Escola Secundária ou do Agrupamento de Escolas. No Ag2, embora existam na página digital da Escola, as Planificações foram consultadas em suporte de papel, no *dossier* existente na sala de grupo. Nos Ag1 e Ag3 foram disponibilizadas em arquivo digital, nos computadores existentes para o efeito nas respetivas sala de grupo, e indicam para cada período letivo a realização de três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. No Ag4, a informação foi recolhida através da página digital da Escola Secundária, não existindo quaisquer registos do grupo, em papel ou digitais, que pudessem ser consultados. Muito geral, não especifica qualquer tipo de avaliação.

Para além das Planificações Anuais, foram solicitadas às Coordenadoras as Planificações por Unidade Programática, bem como testes ou outros instrumentos de avaliação que estivessem arquivados, uma vez que os planos de aula estão na posse dos professores, não fazendo parte do acervo do grupo disciplinar.

**Tabela 24- Resumo da informação constante nas Planificações Anuais dos grupos disciplinar de Biologia e Geologia (520) nos quatro Agrupamentos**

	Ag1	Ag2	Ag3	Ag4
Tipo de Documento	Planif. Geral / Anual	Planif. Geral / Anual	Planif. Geral / Anual	Planif. Geral / Anual
Autores	Grupo de recrutamento	Docentes do ano de escolaridade	Grupo de recrutamento	Grupo de recrutamento
Referente a ...	Disciplina e ano – 10º ou 11ºBG	Disciplina e ano – 10º ou 11ºBG	Disciplina e ano – 10º ou 11ºBG	Disciplina e ano – 10º ou 11ºBG
Refere av.diagnóstica	Sim	Sim	Sim	Não
Periodicidade da avaliação	Periodal	Não específica	Periodal	Não específica
Tipo de Instrumento	Não específica	Não específica	Não específica	Não específica
Tipo de Teste	Não específica	Não específica	Não específica	Não específica

*Documentos consultados no Ag1*– No que se refere à disciplina de Biologia e Geologia (BG) do 10º ano, estão arquivadas em suporte digital todas as Planificações por Unidade, registadas por turma, em grelha estruturada. Verificamos que as Planificações das Unidades Iniciais de cada bloco temático – Biologia ou Geologia – têm a indicação de testes diagnósticos escritos. As outras Unidades têm indicado testes orais, nas respetivas introduções, ou seja no início de cada Unidade.

Quanto ao 11º ano da disciplina, também as Planificações das Unidades Iniciais de cada bloco temático referem a aplicação de testes diagnósticos escritos, referindo testes orais nas restantes Unidades, nas respetivas introduções.

Apenas os testes escritos estão arquivados, em suporte digital. Apresentam a mesma estrutura de testes formativos e sumativos, mas sem respostas restritas e extensas, sem grelha de cotações. Não estão anexas matrizes nem grelhas de registo de resultados, quer de testes escrito, quer de testes orais.

*Documentos consultados no Ag2* - No que respeita ao Ag2, as Planificações das Unidades não se encontravam arquivadas quer em papel, quer em suporte digital. A Coordenadora explicou que existem, mas estão na posse dos respetivos professores que lecionam o ano/disciplina/turma, que não é prática comum entregarem para arquivar.

Foram no entanto consultados os *dossiers* do grupo, em papel, onde constavam alguns testes diagnósticos referentes ao ano letivo 2011-2012. No que respeita ao 10ºBG não estavam arquivados testes diagnósticos, mas para o 11ºBG existia um exemplar de teste diagnóstico escrito arquivado.

Foi consultado no *dossier*, em papel, com estrutura de um teste formal, com indicação para ser aplicado a todas as turmas da disciplina/ano de escolaridade. Apresentava a mesma estrutura dos outros testes formativos e sumativos, mas sem respostas restritas ou extensas. Sem cotações nem matrizes ou grelhas de registo de resultados. Também não era referida a data da aplicação.

*Documentos consultados no Ag3* – Segundo a Coordenadora do Ag3, para cada um dos dois anos de escolaridade em que a disciplina de BG é lecionada, 10º e 11ºanos, as Planificações por Unidade devem estar registadas por docente/ano/turma, em grelha estruturada: uma tabela que apresenta cinco colunas, duas delas comuns a todas as turmas e que são elaboradas em grupo, referentes a conteúdos e competências. O resto da tabela que respeita a estratégias, calendarização, recursos é da responsabilidade do docente da turma.

Não foram consultadas todas as Planificações de Unidades pois os docentes não as tinham entregado, na última data em que contactamos a Coordenadora. As que foram consultadas (referentes ao 10º e 11º anos) não apresentam a indicação da realização de avaliação diagnóstica, embora refiram a formativa e a sumativa.

Encontrava-se arquivado um teste diagnóstico escrito do 11º ano que foi consultado. Apresentava a mesma estrutura de testes formativos e sumativos, mas sem respostas restritas ou extensas. Não existia tabela de cotações, nem tinha anexas matrizes nem grelhas de registo de resultados.

*Documentos consultados no Ag4* - Não foram consultados documentos uma vez que a escola não os arquiva. Estão todos como documentos pessoais dos docentes. Não existem arquivos de grupo com testes, grelhas de registo ou planificações.

## **IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Ao planearmos o presente estudo, definiu-se como objetivo geral verificar como a Avaliação Diagnóstica é utilizada na planificação da disciplina de Biologia e Geologia, elaborou-se um plano de trabalho que nos levasse a perceber como e porque os docentes aplicam a avaliação diagnóstica, e que vantagens retiram da sua aplicação.

Propomo-nos neste capítulo analisar os resultados obtidos, e para tal vamos dividir a nossa análise em três partes: *i)* a opinião dos docentes, em duas vertentes, a manifestada através dos inquéritos respondidos pelos próprios e a opinião dos docentes que exercem cargos de coordenadores ou representantes do grupo disciplinar; *ii)* informações resultantes dos documentos consultados; *iii)* triangulação dos dados, através da análise da interação dos resultados obtidos.

Através da análise dos resultados obtidos, vamos ainda tentar perceber se há diferenças de opinião entre os diferentes agrupamentos estudados.

### **1. Os professores**

#### **1.1. Opinião dos docentes da disciplina de Biologia e Geologia**

Embora todos os professores declarem aplicar a avaliação diagnóstica com regularidade, a frequência/consistência na sua aplicação varia, sendo crescente do Ag4 para o Ag3, Ag2 e por fim o Ag1. Também a análise dos resultados sobre a necessidade de aplicar avaliação diagnóstica em situação de continuidade pedagógica nos revela divergências entre os docentes: apenas no Ag1 todos os docentes concordam em que deve ser aplicada em todas as circunstâncias.

Unanimidade de opiniões revela-se em relação ao tempo disponível para a aplicação deste tipo de avaliação, pois nenhum docente considera que seja motivo válido para a não aplicação.

Quando analisamos estatisticamente as respostas dadas pelos professores, fica-se com a noção de que estes consideram importante a avaliação diagnóstica sob a forma de

testes escritos pois não consideram suficiente a avaliação oral. No entanto, se especificarmos cada agrupamento, verificamos que subsistem algumas diferenças de opinião entre eles. Fica-se na dúvida em relação à opinião dos docentes do Ag4, que embora considerem que a maior parte das vezes é suficiente a aplicação da avaliação diagnóstica oral, também manifestam igual opinião em relação à escrita. Nos restantes Agrupamentos, os docentes podem utilizar a avaliação diagnóstica oral, mas aplicam principalmente a avaliação escrita, considerada importante.

Quanto à aplicação no final das Unidades, ela não é consensual, apenas no Ag1 a maioria dos docentes aplica a avaliação diagnóstica no início e no fim das Unidades Curriculares, seja sob a forma escrita ou oral.

Os nossos resultados mostram ainda que os professores, na globalidade, consideram que os testes de avaliação diagnóstica devem apresentar estrutura diferente dos testes sumativos e formativos. No entanto, também afirmam que não são totalmente diferentes dos outros elementos de avaliação. Estes resultados, aparentemente contraditórios, podem ser explicados pelas posições opostas assumidas pelos docentes do Ag1 e Ag3, pois enquanto no Ag1 os instrumentos de avaliação construídos são maioritariamente diferentes dos sumativos e formativos, no Ag3 são na sua maioria semelhantes. Já nos Ag 2 e 4, os resultados apontam para uma situação em que os docentes utilizam outros instrumentos de avaliação que não consideram como testes.

Da interpretação dos resultados explicitados na Tabela17 ressalta que a maioria dos professores concorda que avaliação diagnóstica é importante para definir a planificação das Unidades Curriculares, sendo uma estratégia importante e compensadora na sua prática letiva. Considerada não apenas como instrumento de trabalho dos professores, os docentes, na generalidade, informam sempre os alunos dos resultados obtidos, os quais só às vezes a consideram importante.

Se particularizarmos a nossa análise, verificamos que as opiniões divergem de um agrupamento para outro. No Ag1 os docentes planificam as unidades a partir dos resultados da avaliação diagnóstica, informam sempre os alunos, pois consideram que os resultados dessa avaliação não são do interesse exclusivo do professor, realizam avaliação diagnóstica retroativa e a sua importância não se esgota na planificação de unidades curriculares. Consideram ainda que os seus alunos percebem a importância que este tipo de avaliação tem.



No Ag2 todos atribuem importância à avaliação diagnóstica na planificação, porém, a maioria dos inquiridos entende que o resultado desta avaliação só interessa ao professor para efeitos de planificação, considerando, no entanto, que a avaliação diagnóstica retroativa pode ser importante para os alunos. Embora pensem que os alunos não lhe atribuem a devida importância, a maioria dos professores da disciplina informa os alunos acerca das conclusões tiradas a partir da avaliação diagnóstica.

Também para os professores do Ag3 é importante a aplicação da avaliação diagnóstica como ponto de partida na planificação das unidades e as conclusões são consideradas úteis não apenas para os professores mas também para os alunos, pelo que apenas uma minoria não informa os alunos dos resultados. Embora considerem importante a avaliação diagnóstica retroativa, as opiniões dividem-se acerca do que os alunos pensam sobre a avaliação diagnóstica em geral e a importância que lhe atribuem - a média obtida situa-se entre o *concordo mais do que discordo* e o *discordo*, podendo significar que não têm a certeza, ou não sabem.

Já no Ag4 os docentes não consideram importante a utilização dos resultados da avaliação diagnóstica quando planificam, considerando também que os alunos não atribuem importância à avaliação diagnóstica. Contraditoriamente afirmam que os resultados não interessam apenas ao professor por motivo das planificações e informam os alunos acerca dos resultados.

## **1.2.Opinião dos coordenadores do grupo disciplinar de Biologia e Geologia**

Ao longo do nosso trabalho tentámos perceber as concepções dos professores acerca da avaliação diagnóstica, sem o questionarmos diretamente, para que os inquiridos não se sentissem confrontados ou postos em causa (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1998; Yin, 2003; Sousa, 2004). Como tal socorremo-nos de perguntas tais como se a avaliação diagnóstica era considerada uma prática corrente no grupo e porquê, pretendendo levar os coordenadores a explicar os motivos que levavam à sua aplicação ou não, permitindo-nos perceber qual o entendimento que esses professores e o seu grupo disciplinar tinham da avaliação diagnóstica. No entanto, o conceito que cada docente tem da avaliação diagnóstica emerge das várias respostas de

cada docente ao longo das entrevistas, pois é transversal ao fio condutor das entrevistas. Assim, após a conversa de quebra-gelo e as questões preparatórias, obtivemos da parte das nossas quatro entrevistadas, respostas que podem ser divididas em dois grupos de opinião distintos: nos Ag1, 2 e 3, a avaliação diagnóstica é uma prática corrente, realizada no início do ano letivo para aferir critérios e preparar as planificações; e no Ag4 a coordenadora assume que não aplicam este tipo de avaliação. Dizendo isto, sente necessidade de se explicar, alertando para o contexto social dos alunos da escola “... nós temos aqui um grupo de alunos nesta escola que se calhar não tem nada a ver com os alunos de outras escolas aqui da zona, se calhar muito perto” e para o nível de conhecimentos e competências dos alunos “...aquela ficha que se dá no início do ano, para por o nome, idade, onde mora, o nome do pai, o nome da mãe, idade do pai, idade da mãe, e tal, demora muito tempo e alguns não conseguem fazer. Então se eles não conseguem preencher essa ficha muito menos conseguem fazer um teste diagnóstico. E depois o teste diagnóstico não o conseguimos fazer em 45 minutos, para fazer e qualificar demoraria duas a três horas.” Mais adiante na entrevista refere que a colega até fez avaliação diagnóstica, mas não sob a forma de teste, mas de um trabalho criativo, pelo que não sendo prática corrente, alguns professores sempre vão aplicando.

Também a coordenadora do Ag1 sente que deve especificar algo mais, e refere que sendo prática aceite no grupo, a alteração da forma como o teste era aplicado, agiu como estratégia facilitadora dessa aceitação. Indica que a determinada altura, começaram a elaborar testes mais simples e fáceis de tratar, pelo que gastando menos tempo, podem aplicá-la com mais frequência.

Na generalidade, as coordenadoras conhecem e entendem o conceito de avaliação diagnóstica; em todos os agrupamentos a aplicam, seja de uma forma convencional, sob a forma de teste, ou outra alternativa, sendo a coordenadora do Ag4 a única em desacordo acerca da utilidade da avaliação diagnóstica .

Quando inquirimos a periodicidade com que a avaliação diagnóstica é realizada, verificamos a mesma divergência de opiniões, configurada pelos mesmos dois grupos de opinião (Ag1,2 e 3/ Ag4). A Coordenadora do Ag4 é taxativa dizendo que não considera haver qualquer periodicidade, enquanto as outras três referem que os seus grupos de trabalho planificam a avaliação diagnóstica com uma periodicidade definida. No entanto, estes três grupos não aplicam a mesma metodologia, pois embora as Coordenadoras dos Ag3 e Ag2 refiram que esta avaliação é feita apenas no início do

ano letivo, para “*fazer o ponto da situação*” das aprendizagens dos alunos, a docente do Ag1 refere que aplicam ao longo do ano: ou aplicam na introdução de cada tema em estudo – Biologia ou Geologia – ou aplicam no início das Unidades Curriculares, mas de um modo geral aplicam sempre no início de cada unidade programática e vai adiantando que utilizam instrumentos diferentes em cada uma das situações. Neste ponto das entrevistas, começam a delinear-se duas formas de aplicação da avaliação diagnóstica, referidas pelas docentes entrevistadas como a avaliação dita formal, que consideram sob a forma de teste escrito, registada e com resultados indexados a uma matriz, e a outra, mais informal, oral. A Coordenadora do Ag2 explica que se não nos referirmos apenas à avaliação diagnóstica escrita, formal, até pode dizer que aplicam mais vezes ao longo do ano letivo, pois ela própria utiliza avaliação diagnóstica oral nas suas aulas, embora não seja registada e não lhe atribuem essa designação.

Para as coordenadoras dos Ag1, 2 e 3 a planificação está a cargo do grupo de docentes, dentro do grupo disciplinar, que leciona o ano curricular. Os testes são estruturados por ano de escolaridade, pelos professores que nesse ano o estão a lecionar. Já para a Coordenadora do Ag4, a decisão de aplicar ou não aplicar um teste diagnóstico é tomada no início do ano letivo em reunião de grupo, mas fica ao critério de cada professor cumpri-la ou não, podem não ser tomadas decisões em conjunto, e cada professor faz como entende melhor para a sua turma.

Quando pedimos às coordenadoras que nos falassem sobre os testes ou outros instrumentos de avaliação utilizados pelos respetivos grupos disciplinares, verificamos que os grupos trabalham de formas bastante diversas.

No Ag1 utilizam-se por norma três tipos de instrumentos, em situações bem definidas. A coordenadora refere que devido às temáticas da disciplina, Biologia e Geologia, ao longo do ano abordam dois temas distintos: a Biologia e a Geologia. Na introdução de cada um desses temas os docentes do grupo aplicam um teste escrito, semelhante aos sumativos e aos formativos, com diferentes tipos de questões. Para além disso, ao introduzir cada Unidade constroem um teste escrito, com uma estrutura diferente, apenas com dez questões sobre o tema a introduzir. Este mesmo também vai ser utilizado na avaliação diagnóstica retroativa, no final da respetiva unidade. Também podem aplicar avaliação diagnóstica oral. O tempo de aula disponibilizado para cada tipo de teste também varia, sendo uma aula para o primeiro tipo de teste, no segundo apenas um terço da aula e se o professor considera que tem pouco tempo utiliza a

avaliação oral. Mas enquanto os testes escritos têm registo de resultados também escrito, em grelhas próprias, no oral isso não acontece, os professores apenas apontam as informações relevantes nos seus documentos, pelo que a coordenadora diz que *“...todo o processo fica mais subjetivo. Com o diagnóstico escrito conseguimos sempre dados mais objetivos, que podemos depois trocar e podemos utilizar”*. São os professores que lecionam o ano em causa que elaboram em conjunto os testes diagnósticos, mas também podem dividir tarefas. Segundo a coordenadora, como a experiência profissional dos docentes do grupo é grande e estão habituados a trabalhar em conjunto, e terão que elaborar muitos testes, por vezes cada um constrói um teste e todos o aplicam.

No Ag2, no décimo ano de escolaridade, aplicam um teste semelhante aos demais testes produzidos pelo grupo, mas no décimo primeiro ano esse teste é prático, testa a destreza no laboratório e também os conteúdos. Os testes são iguais para todas as turmas, construídos em grupo pelos professores que lecionam o ano de escolaridade e têm a duração de uma aula.

A Coordenadora do Ag3 refere que os testes são elaborados pelo seu grupo com estrutura semelhante aos sumativos e formativos, com a diferença que não possuem questões de resposta aberta; sendo construídos, em princípio, em conjunto pelos professores da disciplina e do ano de escolaridade respetivo e têm duração de uma aula. No entanto, ressalva a docente, a decisão sobre a realização do referido teste é tomada em conjunto, mas cada professor pode elaborar o seu.

Metodologia diferente é aplicada no Ag4, cuja coordenadora diz *“...portanto nós quando fazemos os testes, a ideia é não estar a questionar os conceitos, nem determinadas matéria, conteúdos de determinados anos, mas é assim, ver se eles conseguem interpretar um texto, se conseguem ir buscar dados a um texto, ou interpretar um gráfico ... não propriamente estar a ver que conceitos eles trazem de trás e que possam usar agora na disciplina que têm este ano... ou sismos, ou rochas.... Não é essa a questão que nós fazemos...”*. A avaliação diagnóstica, quando é aplicada, pode ou não ter a forma de um teste, pois a Coordenadora explica que *“...por exemplo eu perguntei às minhas colegas ontem, e a quem perguntei tinham feito. A minha colega, por exemplo fez uma coisa diferente, não era, pronto a prática formal de diagnóstico, mas logo no início do ano, no 1º dia de aulas, pediu à turma dela de 11º que fizessem o logotipo da disciplina e depois tinham de explicar o logotipo oralmente*

*à turma*”. Nunca é mencionada a possibilidade de diagnóstico oral e esta avaliação só costuma ser aplicada no início do ano.

As reflexões das coordenadoras mostram mais uma vez grande disparidade de opiniões. Para a Coordenadora do Ag1, no seu grupo de trabalho atribuem bastante importância à avaliação diagnóstica, aplicam-na sempre, de preferência sob a forma de teste escrito, ou, quando não é possível, teste oral. Este tipo de avaliação é considerada fundamental para rever conteúdos essenciais à introdução ou prossecução de cada Unidade programática, é importante na prática letiva, utiliza-a sempre, variando a forma de aplicação consoante a quantidade ou a abrangência dos conteúdos a testar. Não considera que o número de professores condicione a aplicação da avaliação diagnóstica. Os alunos, em seu entender, não percebem o alcance, ou o verdadeiro objetivo deste tipo de avaliação, pois uma vez que não se traduz numa quantificação e não é contabilizada na avaliação final do período eles não lhe atribuem grande importância.

A Coordenadora do Ag2 começa por dizer que no seu grupo atribuem grande importância, mas relativa. Face a esta aparente ambiguidade, inicia uma explicação acerca dos procedimentos do corpo docente do seu grupo disciplinar e dela própria durante as suas aulas. Começa por reafirmar que apenas aplicam um teste diagnóstico no início do ano letivo, mas termina constatando que afinal ao longo do ano realiza avaliação diagnóstica oral, mas não a regista como tal. Como docente, é de opinião que este tipo de avaliação é importante, que lhe dá um *feedback* das aprendizagens e do trabalho dos alunos em anos anteriores, mas no seu entender os alunos não lhe atribuem grande importância. Considera que o número de professores do grupo condiciona a aplicação da avaliação diagnóstica, “condiciona um bocadinho”, diz.

No que respeita às opiniões dos professores do Ag3, a coordenadora refere que a avaliação diagnóstica é utilizada apenas como ponto de partida para a planificação, no início do ano letivo, ela própria concorda com este facto, pois considera que caso não se realize este tipo de avaliação os alunos não serão prejudicados nas suas aprendizagens. Em conformidade com esta linha de pensamento, os alunos também não atribuem qualquer valor à avaliação diagnóstica, pois além do mais, não têm acesso aos resultados. A docente transmite também a sua preocupação acerca de aplicar um teste no início do ano a alunos que não se conhecem, seja ele quantificado ou não, pois pode “marcar” o aluno, na perspetiva do professor, atribuindo-lhe um dado “valor”.

A Coordenadora do Ag4 reafirma que não atribuem importância a esta avaliação, baseando a sua opinião no tipo de alunos que frequentam a escola, desmotivados, com fracas competências sociais e poucos projetos de vida, quase sem conhecimentos adquiridos relacionados com a escola. A dificuldade dos professores neste Agrupamento em motivarem os alunos para o sucesso escolar é tal que a docente considera que não vale a pena o esforço na elaboração de testes de avaliação diagnóstica, uma vez que nem os sumativos e formativos estes alunos realizam adequadamente, porque não querem ou não podem.

Ao longo desta entrevista, transparece o sentimento de impotência, um desencanto e desmotivação por parte da docente, que não encontra paralelo nas coordenadoras dos restantes Agrupamentos. É também esta Coordenadora que refere que só é preciso boa vontade para as pessoas aplicarem a avaliação diagnóstica. As estratégias que podem ser aplicadas para motivar os colegas, passam por aí, no seu entender. As outras coordenadoras têm opiniões diferentes desta e também entre si, mas coerentes com as respetivas posições anteriormente tomadas. A Coordenadora do Ag1, baseando-se no facto de na sua escola se aplicar sempre a avaliação diagnóstica, e os professores que lecionam a disciplina de Biologia e Geologia serem de opinião que é importante, considera que não precisa de dinamizar o grupo em relação a este assunto. A Coordenadora do Ag2 sugere que pode mudar um pouco a sua atitude, disponibilizar mais tempo para falar com os colegas, motivá-los a partilhar mais informações sobre as práticas letivas de cada um, as estratégias usadas, e começar a fazer mais registos, e nomear os procedimentos ou estratégias corretamente, por exemplo a avaliação diagnóstica oral. Por último, a Coordenadora do Ag3 considera que não será fácil motivar os colegas, a menos que modifiquem a forma de aplicar a avaliação diagnóstica. Ela própria afirmou anteriormente que não considera essencial este tipo de avaliação e neste ponto da sua reflexão aponta para o cumprimento do programa da disciplina e a carga letiva semanal, que não permitem dispor de mais de duas aulas ao longo de todo o ano letivo para realizar avaliação diagnóstica.

## **2. Consulta dos documentos do grupo disciplinar**

Os grupos disciplinares, ou de recrutamento, mantêm um arquivo anual onde estão registados os procedimentos metodológicos de cada disciplina, por ano de escolaridade, e também os critérios de avaliação aplicados, e cuja aprovação é da responsabilidade do Conselho Pedagógico do respetivo Agrupamento. Fazem parte desses procedimentos as planificações gerais ou anuais de cada ano/disciplina e por norma, também as planificações por Unidade programática. Existindo uma certa hierarquização nestes registos, as planificações anuais resumem a distribuição dos conteúdos programáticos e dos momentos de avaliação pelas aulas disponíveis ao longo do ano; as planificações das unidades, especificam a planificação de um tema dentro desses conteúdos; a planificação das aulas indica as estratégias a adotar para cumprir os objetivos programáticos, nomeadamente os instrumentos de avaliação construídos pelos docentes. Ao consultarmos estas planificações pretendíamos verificar onde os docentes registavam a avaliação diagnóstica e de que forma o faziam, se especificavam as estratégias utilizadas, os instrumentos utilizados. Estes registos, bem como o arquivo de exemplares de teste de avaliação diagnóstica, respetivas correções, grelhas de classificação e matrizes, poderiam dar-nos indicações da importância que lhe é atribuída.

No que respeita às Planificações Anuais, todos os Agrupamentos as constroem, com a divisão de conteúdos e número de aulas por período letivo. Também as formas de avaliação constam nos registos dos Ag1, 2 e 3, onde está mencionada a avaliação diagnóstica. Nas planificações dos Ag1 e 3 vem indicada como procedimento a aplicar nos três períodos letivos, enquanto no Ag2 não especifica quando deve ser aplicada. No Ag4 não são mencionados quaisquer tipos de avaliação.

As planificações das unidades programáticas, mais específicas, permitem-nos conhecer os momentos da aplicação da avaliação diagnóstica, em cada unidade, a sua duração e o tipo de instrumento a ser utilizado, uma vez que estas planificações podem contemplar estratégias utilizadas nas aulas.

Verificamos que no Ag1 todas as Planificações por Unidade, registadas por turma, em grelha estruturada, contemplam a aplicação de avaliação diagnóstica no início de cada Unidade, através de testes diagnósticos escritos ou orais, o que está de acordo com as planificações anuais. Unicamente os enunciados dos testes diagnósticos

escritos estão arquivados, e possuem estrutura semelhante aos restantes testes, mas sem respostas restritas e extensas.

No que respeita aos documentos do Ag2 não foi possível consultar as Planificações das Unidades, pois não é prática comum serem arquivadas, uma vez que são consideradas documentos pessoais dos professores. No entanto, o *dossier* do grupo disciplinar contem os testes de avaliação desse ano letivo, e constava um teste diagnóstico com estrutura de um teste formal, sem respostas restritas ou extensas e com indicação para ser aplicado a todas as turmas da disciplina/ano de escolaridade, não sendo referida a data da aplicação, que a julgar pela planificação geral, terá sido aplicado no início do ano letivo.

Em relação aos documentos do grupo disciplinar de Biologia e Geologia do Ag3, as Planificações de Unidades que foram consultadas não referiam avaliação diagnóstica, embora estivesse indicada na planificação geral como fazendo parte da avaliação nos três períodos letivos. O único teste diagnóstico escrito que constava do arquivo indicava o ano de escolaridade, sem indicação da turma a que se destinava, pelo que poderemos deduzir que se destinava a ser aplicado a todas as turmas do décimo primeiro ano. A estrutura era a mesma dos testes formativos e sumativos.

Não nos foi possível consultar planificações detalhadas no Ag4, nem testes, nem quaisquer documentos referentes às planificações das aulas uma vez que a escola não os arquiva pois são considerados documentos pessoais dos docentes.

### **3. Como se aplica a avaliação diagnóstica**

A análise estatística das respostas dos professores, nos quais se incluem as coordenadoras entrevistadas, mostra que consideram importante a avaliação diagnóstica, principalmente sob a forma de testes escritos, mas com estrutura diferente dos outros testes, sumativos e formativos. Todos os professores declaram aplicar a avaliação diagnóstica com regularidade, embora com frequências diferentes. A aplicação da avaliação diagnóstica em situação de continuidade pedagógica não é consensual, pois apenas no Ag1 todos os docentes concordam em que deve ser aplicada quer haja continuidade pedagógica ou não. Unanimidade de opiniões também se revela em relação ao tempo disponível para a aplicação deste tipo de avaliação, pois nenhum



docente considera que seja motivo válido para a não aplicação. A maioria dos professores concorda que avaliação diagnóstica é uma estratégia importante para definir a planificação das Unidades Curriculares na sua prática letiva. Considerada não apenas como instrumento de trabalho dos professores, os docentes informam os alunos das conclusões tiradas dessa avaliação, os quais nem sempre as consideram importantes.

Embora todos os professores declarem aplicar a avaliação diagnóstica com regularidade, uma das coordenadoras diz que não existem registos esclarecedores. Quanto à periodicidade com que é aplicada, a maioria dos professores declara que não aplica no início e no fim das unidades curriculares, facto corroborado pelas coordenadoras – à exceção da Coordenadora do Ag4 - que indicam que apenas é aplicada no início do ano letivo, ou, no caso do Ag1, no início das Unidades curriculares; no entanto, através da análise documental só pudemos confirmar as declarações da Coordenadora do Ag1, uma vez que só conseguimos consultar as planificações detalhadas deste agrupamento, onde aparece referida a avaliação diagnóstica em todas elas.

Verificou-se também que os professores consideram importante esta avaliação, principalmente sob a forma de testes escritos, mas com estrutura que pode ser diferente dos outros testes, sumativos e formativos. No que respeita aos instrumentos utilizados, também as coordenadoras corroboram a opinião dos professores, declarando que a maioria das vezes os testes são escritos, formais, podendo ainda utilizar outro tipo de testes ou instrumentos. Quando analisamos os documentos dos grupos, não encontramos registos de instrumentos diferentes, pois os testes consultados, escritos, apresentavam estrutura e tipologia das questões dos testes formais.

Os professores consideraram que a avaliação diagnóstica compensa o tempo investido, ou seja, atribuem grande importância a este tipo de avaliação. No entanto, nem todas as coordenadoras são desta opinião: uma das coordenadoras atribui apenas alguma importância e outra das entrevistadas não considera importante a aplicação da avaliação diagnóstica. Nos documentos consultados, nas planificações anuais a avaliação diagnóstica é sempre referida, à exceção do Ag4, e como só conseguimos consultar a totalidade das planificações detalhadas do Ag1, não conseguimos corroborar as restantes opiniões.

Face ao que ficou exposto anteriormente, a técnica de triangulação de dados adotada no estudo permitiu verificar que, na generalidade, os dados recolhidos através das diferentes fontes apontam para resultados convergentes. No entanto, constata-se alguma heterogeneidade de resposta quer por parte dos respondentes ao questionário, quer por parte dos entrevistados. Os documentos consultados apresentam também conteúdos diferentes entre si e nem sempre coincidentes com os depoimentos dos docentes. Tudo isto nos leva a elaborar uma análise final agrupando os resultados por Agrupamento, na tentativa de estabelecer uma coerência de opiniões dentro de cada Agrupamento.

### **3.1.Agrupamento 1**

Docentes e coordenadora concordam que a avaliação diagnóstica é importante para aferir critérios e planificar as Unidades. Aplicam-na sempre, no início e no fim das Unidades Curriculares de preferência sob a forma de teste escrito, ou, quando não é possível, teste oral. Este último é considerado mais subjetivo pois não tem registo escrito. Os instrumentos de avaliação construídos são maioritariamente diferentes dos sumativos e formativos variando a forma de aplicação consoante a quantidade ou a abrangência dos conteúdos a testar. O tempo disponível não é obstáculo para a aplicação deste tipo de avaliação.

Informam sempre os alunos pois consideram que os resultados desta avaliação não são do interesse exclusivo do professor e a sua importância não se esgota na planificação de unidades curriculares. No entanto enquanto no inquérito os professores consideram que os seus alunos percebem a importância da avaliação diagnóstica, a coordenadora na entrevista revela que nem sempre isso acontece, pois os alunos não percebem bem o verdadeiro objetivo da avaliação diagnóstica. A Planificação da avaliação diagnóstica está a cargo do grupo de docentes, dentro do grupo disciplinar, que leciona o ano curricular.

A Coordenadora deste Agrupamento considera que sendo prática aceite no grupo, e os professores que lecionam a disciplina de Biologia e Geologia serem de opinião que é importante, considera que não precisa de dinamizar o grupo em relação a este assunto. Pensa que num dado momento, o grupo passou a aplicar testes diferentes, e essa alteração agiu como estratégia facilitadora da aceitação. Como a determinada altura

começaram a elaborar testes mais simples e fáceis de tratar, gastando menos tempo, passaram a aplicá-la com mais frequência e não considera que o número de professores condicione a aplicação da avaliação diagnóstica.

As planificações elaboradas pelo grupo disciplinar corroboram maioritariamente estas afirmações, à exceção da periodicidade, que apenas indica avaliação diagnóstica no início da unidade. Quanto à estrutura dos testes de avaliação, embora os docentes considerem que os seus testes diagnósticos são diferentes dos restantes, aqueles que constavam dos arquivos apenas divergiam no facto de não terem perguntas de resposta aberta.

Verificamos que as opiniões dos docentes do grupo disciplinar são concordantes com as da coordenadora, na maior parte dos factos que respeitam à avaliação diagnóstica, e são coerentes com a sua prática pedagógica, considerando para tal os registos do grupo.

### **3.2.Agrupamento 2**

Tanto os docentes como a coordenadora concordam que a avaliação diagnóstica é importante para aferir critérios e planificar as Unidades e que é uma prática corrente no grupo e é aplicada no início do ano letivo. Consideram importante a avaliação diagnóstica sob a forma de testes escritos, iguais para todas as turmas e são construídos em grupo pelos professores que lecionam o ano de escolaridade, podem ser teóricos ou práticos. Estes últimos podem ser os que são indicados pelos professores como diferentes dos testes escritos semelhantes aos sumativos e formativos, mas também podem aplicar testes orais. Não consideram o tempo disponível como obstáculo à aplicação deste tipo de avaliação e a maioria dos professores entende que só interessa ao professor e que os alunos não lhe atribuem importância. A maior parte dos professores informa os alunos acerca das conclusões tiradas a partir da avaliação diagnóstica.

A Coordenadora sugere que pode alterar a sua atitude, motivar os colegas a partilhar mais informações sobre as práticas letivas, as estratégias usadas e a melhorar os registos, discriminando os procedimentos ou estratégias utilizadas. Considera que o número de professores do grupo condiciona a aplicação da avaliação diagnóstica.

Como não foi possível consultar as Planificações das Unidades, não pudemos perceber se algum docente procede à aplicação da avaliação diagnóstica ao longo do ano letivo. O único teste diagnóstico consultado apresentava estrutura de um teste formal, com designação do ano de escolaridade e sem data de aplicação, que a julgar pela planificação geral, terá sido aplicado no início do ano letivo. Esta falta de registos formais da prática letiva foi considerada pela coordenadora como uma lacuna a ser superada.

Embora em média as opiniões dos professores de Biologia e Geologia deste Agrupamento sejam as indicadas acima, elas podem ser bastante divergentes entre si, como mostram os máximos e mínimos de algumas questões, e considerando o número de professores do quadro deste grupo disciplinar – talvez por isso a coordenadora refira que o número de professores condiciona a sua aplicação. Ficamos com a sensação que não há muita partilha de informação entre os docentes, pelas palavras da sua coordenadora, que ao longo da entrevista fala principalmente em seu nome pessoal, generalizando algumas situações, atribuindo a falta de tempo à multiplicidade de tarefas que os docentes têm que desempenhar no seu horário de trabalho.

### **3.3.Agrupamento 3**

Docentes e coordenadora concordam que a avaliação diagnóstica é importante para a planificação das Unidades Curriculares e que é uma prática do grupo, mas só é aplicada no início do ano e os instrumentos de avaliação utilizados são maioritariamente testes, semelhantes aos demais.

Embora a maior parte dos docentes do grupo declare que não é a falta de tempo que os impede de aplicar a avaliação diagnóstica, a sua coordenadora diz que para dar cumprimento ao programa da disciplina de acordo com a carga letiva semanal, não pode dispor de mais de duas aulas ao longo de todo o ano letivo para realizar avaliação diagnóstica.

Quanto à aplicação dos resultados da avaliação diagnóstica, as opiniões dos docentes são muito diversas e resultam confusas. Consideram que resultado não é só para os professores e uma minoria declara que não informa os alunos das conclusões, no

entanto a Coordenadora diz que os alunos não são informados. As opiniões também se dividem acerca do que os alunos pensam sobre a avaliação diagnóstica e a importância que lhe atribuem, mas no dizer da Coordenadora os alunos não atribuem importância uma vez que não são informados, podendo-se inferir que é por esse motivo que dois professores não manifestaram opinião. Os testes são elaborados em conjunto pelos professores da disciplina e do ano de escolaridade respetivo com estrutura semelhante aos sumativos e formativos, com a diferença que não possuem questões de resposta aberta. No entanto, a Coordenadora ressalva que a decisão pode ser tomada em conjunto, e cada professor elabora o seu.

A Coordenadora considera que o número de professores do grupo não condiciona a aplicação da avaliação diagnóstica e que não será fácil motivar os colegas, a menos que modifiquem a forma de aplicar a avaliação diagnóstica, pois ela própria não considera essencial este tipo de avaliação e entende que caso não se realize este tipo de avaliação os alunos não serão prejudicados. A docente explica que tem sempre dúvidas acerca de aplicar um teste no início do ano a alunos que não se conhecem, seja ele quantificado ou não, pois pode “marcar” o aluno, na perspetiva do professor, atribuindo-lhe um dado “valor”.

Nas Planificações Anuais vem indicada a avaliação diagnóstica como procedimento a aplicar nos três períodos letivos, mas Planificações de Unidades que foram consultadas não referiam avaliação diagnóstica. As planificações anuais encontram-se assim em desacordo com aquilo que os professores transmitiram ao longo deste estudo como sendo as suas práticas letivas e que estão em consonância com os registos das unidades programáticas. De notar que não conseguimos consultar todas as planificações por unidade de todos os professores, pois, não obstante termos contactado por várias vezes a coordenadora, até ao fim do ano letivo não tinham sido entregues pelos professores do grupo as respetivas planificações, bem como os testes de avaliação. O único teste diagnóstico escrito que constava do arquivo indicava o ano de escolaridade, sem indicação da turma a que se destinava, pelo que poderemos deduzir que se destinava a ser aplicado a todas as turmas do décimo primeiro ano, com estrutura semelhante aos testes formativos e sumativos.

Os docentes deste grupo disciplinar manifestam opinião muitas vezes dissonante com a da sua coordenadora, no que respeita aos seus procedimentos metodológicos, tendendo esta a ser mais frontal na discordância da aplicação da avaliação diagnóstica.

Claro que temos de atender ao facto de que a opinião dos docentes provém dos resultados do inquérito, de respostas fechadas, enquanto a coordenadora, na entrevista pôde manifestar a sua opinião livremente, refletindo sobre ela durante o tempo que entendeu necessário.

### **3.4.Agrupamento 4**

Os docentes do Ag4 consideram que a maior parte das vezes aplicam avaliação diagnóstica no início do ano letivo. A sua coordenadora assume que não aplicam este tipo de avaliação com regularidade e diz que a decisão é tomada a nível individual, cada professor faz como entende melhor para a sua turma e utilizam outros instrumentos de avaliação que não consideram como testes.

Não consideram a avaliação diagnóstica importante para definir as Planificações e também entendem que os alunos não atribuem importância à avaliação diagnóstica, por isso só pode interessar aos professores.

A coordenadora considera que os alunos que frequentam a sua escola são desmotivados, com fracas competências sociais e poucos projetos de vida, pelo que os professores sentem muitas dificuldades em motivá-los para o sucesso escolar, não valendo a pena a elaboração de testes de avaliação diagnóstica e que para motivar os colegas a aplicarem avaliação diagnóstica só é preciso boa vontade.

Considera que o número de professores do grupo não condiciona a aplicação da avaliação diagnóstica, mas sim os alunos.

Nas planificações anuais do Ag4 não são mencionados quaisquer tipos de avaliação. Não nos foi possível consultar as planificações mais detalhadas, nem testes, nem quaisquer outros documentos referentes às planificações das aulas uma vez que a escola não os arquiva pois são considerados documentos pessoais dos docentes.

## **V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **1. Síntese de Resultados**

Tentar perceber como são aplicados ou para que são utilizados os resultados da avaliação diagnóstica permite-nos também compreender se os docentes aplicam este tipo de avaliação apenas para cumprir a legislação, ou se pelo contrário, a utilizam por necessidade, como estratégia de planificação das suas práticas letivas. Quais as motivações dos docentes do grupo disciplinar, o que pensa o próprio coordenador do grupo e qual a relevância dada pelos alunos a este tipo de avaliação são questões que se colocaram ao longo do trabalho e que proporcionaram uma reflexão sobre este tema.

Sintetizando o que foi exposto ao longo deste estudo, podemos referir que a avaliação diagnóstica é considerada importante para a planificação da disciplina de Biologia e Geologia, nomeadamente na planificação das Unidades Curriculares, no entanto nem todos os professores a utilizam.

A maioria dos docentes considera que o tempo disponível para a disciplina não condiciona a aplicação da avaliação diagnóstica.

A principal forma da aplicação da avaliação diagnóstica é através de testes escritos, que muitas vezes são semelhantes aos que são construídos para os outros tipos de avaliação. As coordenadoras concordam que é preciso alterar estratégias em relação à avaliação diagnóstica, construir novos instrumentos, pois só assim poderiam motivar os docentes a aplicar mais regularmente a avaliação diagnóstica. Também no Ag1 se passou a aplicar mais assiduamente este tipo de avaliação quando modificaram os instrumentos que utilizam, enquanto nos outros Agrupamentos, as respetivas coordenadoras referem que com mais partilha de informação e troca de ideias sobre estratégias, com alteração dos testes e com boa vontade, poderiam alterar as práticas habituais.

Os professores, no geral, consideram que os alunos não atribuem importância à avaliação diagnóstica, uma vez que este tipo de avaliação não se traduz numa classificação que intervém na ponderação final da classificação do período ou do ano letivo.

Quanto aos documentos elaborados, todas as coordenadoras referem, pelo menos as planificações, mas quando os vamos consultar, ou não existem ou estão incompletos.

Existem poucos registos da atividade docente, das suas práticas, da avaliação que fazem aos seus alunos. Isto não significa que os professores não realizam as atividades que mencionam, ou não construam os instrumentos de avaliação diagnóstica, mas apenas que não consideram importante registar ou arquivar as provas do seu trabalho.

Apenas um Agrupamento possuía arquivos que permitiam seguir a metodologia utilizada na planificação da avaliação diagnóstica, o Ag1, e mesmo neste caso apenas estavam arquivados os testes escritos mais formais, não os referidos como alternativos pela coordenadora. Do presente estudo, destaca-se o Ag1 uma vez que é o único em que a avaliação diagnóstica parece fazer sentido, sendo aplicada e utilizados os seus resultados com regularidade pelos professores, inclusivamente sendo transmitidos aos alunos.

## **2. Limitações ao Estudo**

Neste ponto do presente estudo impõe-se uma pequena reflexão sobre o decorrer do mesmo, analisando em retrospectiva algumas situações, que podendo ser consideradas limitadoras do desenvolvimento deste projeto, conduziram à implementação de estratégias tendentes a superá-las, pelo que não deixaram de ser enriquecedoras.

A principal limitação sentida relaciona-se com falta de tempo para a operacionalização da investigação, devido a vários fatores, nomeadamente a inexperiência da investigadora. Tratando-se de um projeto centrado na aplicação de múltiplos instrumentos, um ano revelou-se insuficiente para a recolha de todos os dados pretendidos, no entanto pensamos que os dados apresentados respondem de modo cabal às questões a que nos propusemos responder no início do projeto.

Deparámo-nos com dificuldades decorrentes dos horários e múltiplos afazeres dos participantes, devido ao facto do estudo decorrer em escolas secundárias, durante os segundos e terceiros períodos, o que levou a que os docentes estivessem assoberbados de trabalho com a sua atividade letiva diária, os testes intermédios e posteriormente os exames nacionais e de equivalência à frequência. Tudo isto condicionou o agendamento das entrevistas e principalmente a consulta de documentos, sucessivamente adiada na expectativa de conseguir que os professores tivessem disponibilidade para arquivar a sua documentação.



A escassez de bibliografia empírica sobre a aplicação da avaliação diagnóstica foi outro dos constrangimentos encontrados, o que resultou na impossibilidade de consultar estudos internacionais atualizados sobre a temática, de preferência aplicada ao ensino da Biologia e/ou Geologia.

No entanto, este projeto constituiu um processo de aprendizagem para a investigadora tanto a nível pessoal como profissional, tendo contribuído para o seu desenvolvimento como pessoa e como docente. Permitiu-lhe ainda contactar pessoas com diferentes perspetivas e saberes, com as quais teve o privilégio de refletir sobre a profissionalidade e as práticas docentes. Todo este processo contribuiu para a melhoria das competências de investigação e práticas profissionais.

Contribuiu ainda para conhecer como a avaliação diagnóstica é utilizada pelos docentes de Biologia e Geologia em diferentes agrupamentos e aperceber-se das suas conceções e práticas. Realizar este estudo reforçou a opinião da investigadora de que os estudos sobre as práticas profissionais dos professores podem conduzir à partilha de informações e ajudar a compreender e melhorar as práticas docentes.

### **3. Implicações dos Resultados**

Uma ilação transversal a este estudo é que os professores necessitam refletir mais sobre as suas práticas, planificar e preparar as suas aulas tendo em atenção o modo como podem integrar os diferentes tipos de avaliação. Para isso, é essencial que haja apoio adequado aos professores, investindo-se em formação que seja pertinente e contribua para a melhoria das práticas profissionais. Devem contribuir para atualizar conhecimentos, promover trabalho colaborativo, trocar experiências e elaborar tarefas a realizar na sala de aula. É fundamental que estes momentos de formação ocorram na escola preferencialmente ocupando a componente não letiva.

Este estudo ajudou a compreender melhor a forma como a avaliação diagnóstica está a ser aplicada e utilizada pelos professores de Biologia e Geologia. Os dados recolhidos permitem ter noção da importância que as conceções dos professores têm na sua prática, mas contribuiu também para perceber que muitos continuam presos à aplicação das técnicas ou instrumentos que desde sempre utilizaram, tendo dificuldade

em inovar, ou porque não têm tempo para se dedicar à investigação e partilha de informações.

Se para mais não importasse, este estudo levou a algumas escolas (quatro) momentos de reflexão, que permitiram às coordenadoras repensar as suas práticas em relação à avaliação diagnóstica, mas também no seu papel como motivadoras na implementação de novas estratégias e responsáveis pela dinâmica dos seus grupos disciplinares.

#### **4. Sugestões para futuras Investigações**

Como em todas as investigações, corre-se o risco de terminar um projeto com mais questões levantadas do que quando as iniciamos. Mas Ciência é isso mesmo, só avança a partir de dúvidas. A imutabilidade e as certezas dificilmente conduzem à evolução, pelo que fazendo jus a esta afirmação, também nós, iluminando-nos com a pequena luz que acendemos, terminamos com um leque de questões que nos parecem pertinentes para futuros trabalhos de investigação:

- i)* Noutros pontos do país, os docentes concebem e aplicam da mesma forma a avaliação diagnóstica?
- ii)* Como procedem os diferentes grupos disciplinares do ensino secundário em relação à avaliação diagnóstica?
- iii)* A avaliação diagnóstica mostra-se igualmente importante para os vários níveis de ensino?
- iv)* Os agrupamentos participantes neste estudo modificaram alguma das suas práticas sobre avaliação diagnóstica após a reflexão feita pelas suas coordenadoras?
- v)* Quais as necessidades formativas dos docentes em relação à aplicação dos diferentes tipos de avaliação?
- vi)* Deverá ser redistribuída a componente não letiva do horário dos professores de modo a contemplar tempo para investigação e reflexão, bem como formação adequadas à sua profissão?

## VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga. Psiquilibrios Edições.
- Bell, J (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Trajectos. Lisboa : Gradiva.
- Bisquerra, R (1989). *Metodos de investigacion educativa*. Barcelona. CEAL.
- Bloom, B. S.; Hastings, J. T. & Madaus, G. (1983). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Burton, D. & Bartlett, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. London: Paul Chapman.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1998). *Strategies for qualitative inquiry*. Thousand Oaks:Sage.
- Fernandes, D (2004) *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.  
[http://www.projectos.te.pt/projectos\\_te/area\\_exclusiva/pdf/doc\\_aval.pdf](http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf) - 30 de setembro de 2012.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Figari (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora
- Fortin, M-F. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A.(2008). *Investigação por questionário*. (2ª Ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Ketele, J-M. de & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Colecção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa. Instituto Piaget.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Edições ASA.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*. 22 (37) 7-32. Porto Alegre.
- Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora
- Pacheco, J. A. (1994) *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998) *A Avaliação da aprendizagem*. In Leandro S. Almeida e José Tavares (orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora, pp.113 – 129
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação*. São Paulo: Artmed Editora.

- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das aprendizagens*. Temas Universitários, nº6. Lisboa. Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reichardt, C. & Cook, T. D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ribeiro, L. C. (1999) *A Avaliação da aprendizagem*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosado, A. & Silva, C. (s.d.). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*  
<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm> 4 de junho de 2012.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. & Graça, M. (1999). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## **1. Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março.

Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de fevereiro.

Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de julho.

Despacho Normativo nº 98-A/92.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 3 de janeiro.

Portaria nº 550-D/2004 de 21 de maio.

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril.

Decreto-lei 139/2012 de 5 de julho.

Portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I - Inquérito / Questionário**



## Inquérito / Questionário

Instituto Superior de Educação e Ciências

Dissertação de Mestrado em Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica  
*Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de  
Biologia e Geologia*

---

---

<p><b>Destinatários: Docentes do Grupo de Recrutamento 520 que lecionam a disciplina de Biologia e Geologia</b></p>
---

Caro (a) colega!

Encontro-me neste momento a desenvolver um estudo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, para o qual gostaria de contar com a sua preciosa colaboração.

Para concretizar o meu trabalho, gostaria de conhecer a sua opinião sobre algumas questões práticas, ligadas à apreciação das repercussões que a Avaliação Diagnóstica tem na planificação das suas aulas. Nesse sentido, agradecia o preenchimento deste pequeno inquérito, que apenas tomará cerca de 10 minutos do seu tempo.

A informação prestada será tratada de forma anónima e confidencial e destina-se apenas a este estudo.

Desde já agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Maria de Fátima Lopes Martins

## Inquérito / Questionário

- 1 Sexo : Masculino ☐ Feminino ☐
- 2 Idade (anos): 20 – 30 ☐ 31 – 40 ☐ 41 – 50 ☐ 51 – 60 ☐ +60 ☐
- 3 Grau Académico:
- Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐
- 4 Tempo de serviço docente (anos):
- 1 a 5 ☐ 6 a 10 ☐ 11 a 15 ☐ 16 a 20 ☐ 21 a 25 ☐ +25 ☐

**Para responder às 15 PROPOSIÇÕES, é dada uma escala de 5 opiniões possíveis: *concordo totalmente, concordo mais do que discordo, discordo, discordo totalmente, sem opinião.***

**De acordo com o seu ponto de vista assinale com um ( X ) o rectângulo respectivo.**

	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo mais do que discordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Sem opinião</i>
<b>1. Na minha prática letiva aplico avaliação diagnóstica.</b>					
<b>2. A avaliação diagnóstica é importante para definir a planificação das Unidades Curriculares.</b>					
<b>3. A avaliação diagnóstica oral é suficiente na minha prática letiva.</b>					
<b>4. A avaliação diagnóstica escrita é importante na minha prática letiva.</b>					
<b>5. Os meus alunos são sempre informados acerca das conclusões que tirei da avaliação diagnóstica.</b>					

	<i>Concordo totalmente</i>	<i>Concordo mais do que discordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Sem opinião</i>
<b>6. Na minha prática letiva aplico a avaliação diagnóstica, no início e no fim de cada Unidade Curricular.</b>					
<b>7. Na minha prática letiva considero importante para os alunos a avaliação diagnóstica retroativa.</b>					
<b>8. Os meus alunos consideram importante a avaliação diagnóstica.</b>					
<b>9. Os meus testes diagnósticos são semelhantes aos formativos e sumativos.</b>					
<b>10. Em caso de continuidade pedagógica, dispenso a avaliação diagnóstica.</b>					
<b>11. Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor pois os alunos não lhe atribuem importância.</b>					
<b>12. Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor, pois é ele quem planifica.</b>					
<b>13. A falta de tempo impede-me de fazer avaliação diagnóstica.</b>					
<b>14. Os resultados da avaliação diagnóstica não compensam o trabalho e o tempo investidos.</b>					
<b>15. Na minha prática letiva construo instrumentos de avaliação diagnóstica com estrutura totalmente diferente dos outros instrumentos de avaliação.</b>					

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração.

## **ANEXO II - Guião de entrevista**

GUIÃO DE ENTREVISTA	
<b>TEMA</b>	Que repercussão tem a Avaliação Diagnóstica e os resultados obtidos através dela, na planificação das aulas?
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar quais as conceções que os professores têm da avaliação diagnóstica.</li> <li>• Determinar qual a periodicidade com que a avaliação diagnóstica é aplicada.</li> <li>• Perceber de que forma a avaliação diagnóstica é planificada, definida e aplicada pela amostra em estudo.</li> <li>• Conhecer quais os instrumentos utilizados pelos professores para realizarem a avaliação diagnóstica.</li> <li>• Analisar como é feita a aplicação desses resultados.</li> </ul>
<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<p>A. Legitimação da entrevista.</p> <p><b>B. Como a Avaliação de Diagnóstico influencia a prática letiva.</b></p> <p>C. Validação da entrevista.</p>
<b>Caraterísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semi-estruturada – o guião funciona como uma checklist.</li> <li>• Os blocos temáticos encontram-se ordenados do geral para o específico.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As questões apresentadas servem apenas de referência para o entrevistador, podendo ser mais elaboradas ou especificadas.</li> <li>• As questões seguem uma sequência com alguma flexibilidade.</li> <li>• Levar o sujeito a apresentar os seus pontos de vista, esclarecendo as suas perspetivas, bem como os termos e conceitos utilizados durante o discurso.</li> <li>• Clarificar a linguagem à medida que for elaborando as respostas, deixando fluir a entrevista.</li> </ul>

<p><b>TÁTICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar sempre cada tema por uma questão introdutória, que sirva de estímulo, para colocar o sujeito à vontade.</li> <li>• A questão seguinte será sempre a mais geral do tema, servindo de continuação (questão de follow up) da conversação. Ao incentivar o entrevistado a desenvolver as suas ideias, cabe ao entrevistador decidir até que ponto as deve aprofundar.</li> <li>• Através de questões especificadoras do conteúdo, o sujeito deve ser levado cuidadosamente a especificar as suas ideias, podendo a mesma questão servir diferentes objetivos e mais do que um bloco.</li> </ul>
----------------------	--

Bloco Temático A. Legitimação da entrevista			
Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Informar acerca do objetivo da entrevista e do seu contexto.	Informar acerca dos objetivos da entrevista e do trabalho de investigação em curso (estudo comparativo)	<p>Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho?</p> <p>Acerca da entrevista necessita de algum esclarecimento adicional?</p> <p>Há alguma pergunta que deseje fazer?</p>	<p>Referir que se trata de um estudo sobre a utilização da Avaliação de Diagnóstico na facilitação da planificação e organização dos conteúdos programáticos.</p> <p>O entrevistado poderá ter alguma expectativa (relacionada com o estudo) que requeira clarificação.</p>
Valorizar o contributo do entrevistado.	Posição, estatuto e papel do entrevistado / entrevistador.	Existe algum ponto que queira clarificar?	Colocar-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.
Garantir a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas no discurso produzido.	Utilização dos resultados	<p>Importa-se que a entrevista seja gravada?</p> <p>Importa-se que tome algumas notas adicionais?</p>	<p>A confidencialidade será garantida através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- omissão dos nomes dos sujeitos;</li> <li>- codificação dos nomes das Escolas/Agrupamentos;</li> <li>- omissão de elementos que referirem não pretender ver divulgados.</li> </ul>
Agradecer a participação no estudo.	Importância da participação do entrevistado.		Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo.

Bloco Temático B. Como a Avaliação de Diagnóstico influencia a prática letiva			
Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Verificar quais as concepções que os professores têm da avaliação diagnóstica.	Perspetivas / Expetativas.  Preferências pessoais.	Considera a avaliação diagnóstica como uma prática corrente no grupo?  Porquê?	Colocar a questão de forma geral e neutra para não induzir o sujeito numa determinada direção.  Questão a colocar caso a resposta seja negativa.
Determinar qual a periodicidade com que a avaliação diagnóstica é aplicada.		Qual a periodicidade com que o grupo aplica a avaliação diagnóstica?	Falar numa linguagem colegial, pouco abstrata, não técnica.
Perceber de que forma a avaliação diagnóstica é planificada, definida e aplicada pela amostra em estudo.	Sensibilidade em relação às preferências dos restantes docentes do grupo.	No seu entender que importância é atribuída à avaliação diagnóstica pelos docentes do grupo?  Quando são definidos os momentos em que a avaliação diagnóstica é aplicada? Quem define?	Tentar operacionalizar as questões de modo a atingir descrições mais precisas.
Conhecer quais os instrumentos utilizados pelos professores para realizarem a avaliação diagnóstica.	Estratégias dinamizadas.  Atividades desenvolvidas de forma oral ou escrita.  .	Que tipo de instrumentos são construídos?  Quem os constrói – os docentes que lecionam a disciplina, em conjunto ou cada um individualmente? Porquê?	Explorar e especificar a natureza, a origem, as características dos problemas / dificuldades, limitações, aspetos positivos e negativos.



<p>Analisar como é feita a aplicação dos resultados.</p>	<p>Preferências pessoais. Problemas / Dificuldades.</p> <p>Aspetos positivos / Aspetos negativos.</p> <p>Erros / Lacunas</p>	<p>Quanto tempo demora a serem aplicados? Em que momentos são aplicados?</p> <p>Por quantos professores é lecionada a disciplina de Biologia e Geologia no Grupo?</p> <p>Acha que o número de professores a lecionar a disciplina é condicionante da aplicação da avaliação diagnóstica?</p> <p>Na perceção do grupo de recrutamento, os alunos fazem uso dos resultados da avaliação diagnóstica? Porquê?</p> <p>Em que medida considera que este tipo de avaliação é importante na prática letiva? Porquê?</p> <p>Enquanto Representante/ /Coordenador do Grupo, que estratégias acha que pode implementar no sentido de estimular (ou levar) os colegas de grupo a aplicarem a avaliação diagnóstica?</p>	<p>.</p> <p>Pedir exemplos e descrições de casos concretos.</p> <p>Após identificar a opinião geral do Grupo, tentar perceber a posição do representante do Grupo de Recrutamento sobre o tema.</p> <p>Evitar: i) preocupação excessiva em seguir o guião; ii) comparações com a experiência pessoal; iii) antecipar as respostas; iv) filtrar informação; v) tecer comentários; vi) alhear-se da conversação.</p>
--	--	--	--

Bloco Temático C. Validação da entrevista			
Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Recolher informação não prevista ou não solicitada, mas que se afigure importante para o entrevistado.	Aspetos importantes não abordados e a referir.	Há alguma coisa que queira acrescentar?  Houve algum aspeto que não tivesse sido abordado ou que queira aprofundar?	
Averiguar acerca das suas reações à situação da entrevista.	Reações à entrevista.	O que achou da entrevista?	
Recolher sugestões do entrevistado sobre os aspetos a incluir na entrevista.	Sugestões.	Que sugestões faria?	

### **ANEXO III – Grelhas de Registo de Análise Documental**

## Grelha de Registo – Análise documental

**Grelha 1**

**Código da Escola** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

<b>Tipo de Documento</b>	Planif. Geral / Anual	Planif. Unidades	Planif. Aulas	Outro:	
<b>Autores</b>	Grupo de recrutamento	Docente da disciplina / ano	Docente da turma	Outro:	
<b>Referente a</b>	Ano	Turma	Disciplina	Outro:	
<b>Periodicidade</b>	Anual	Periodal	Unidade	Tema	Outro:
<b>Tipo de Instrumento</b>	Teste	Questionário	Trabalho individual / grupo	Outro :	
<b>Tipo de Teste</b>	Oral	Escrito		Outro:	Tipo de Teste

**Obs:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Grelha 2 – Desenvolvimento

Código da Escola \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Especificações

<b>Planificação de Unidades</b>  (todas contemplam Av. Diagn. ou não – quantas, início/fim da unidade, ...)						
<b>Testes</b>  (estão arquivados, duração, existem classificações, descrição sumária ...)	<b>Momento da aplicação</b>	<b>Início da aula</b>	<b>Meio da aula</b>	<b>Fim da aula</b>	<b>Sem momento definido</b>	<b>Outro:</b>
	<b>Duração</b>	Uma aula	Parte da aula	Sem indicação		
	<b>Registos</b>	Grelha estruturada	Registo formal	Registo informal	Outro:	

---

**Outro instrumento**

<b>Como está registrado / suporte</b>	
<b>Descrição do instrumento de registo (grelha, periodicidade, ...)</b>	

**Obs:** \_\_\_\_\_

## **ANEXO IV – Pedidos de Autorização**

### Pedido de Colaboração

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento \_\_\_\_\_

Eu, Maria de Fátima Lopes Martins, professora do 3º ciclo e secundário, do quadro Nomeação Definitiva, do Grupo de Recrutamento 520 (Biologia e Geologia), venho por este meio solicitar a sua permissão para efetuar um inquérito aos docentes do grupo de recrutamento 520 do Agrupamento que V. Excia. dirige, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialidade em Supervisão Pedagógica, no Instituto Superior de Educação e Ciências.

Estando de momento em fase de elaboração de um estudo subordinado ao tema *Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia*, pretendo desenvolver a análise a partir da aplicação de um inquérito à opinião dos professores sobre o referido tema.

Assim, gostaria de convidar o Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_ a participar nesta investigação, permitindo que os professores contribuam com o preenchimento de um inquérito/questionário. A sua colaboração neste trabalho será muito apreciada, estando desde já garantido o anonimato de todos os inquiridos, como aliás, é regra em todos os projetos desta natureza.

Agradeço desde já a colaboração, bem como uma resposta breve a este pedido.

Com os melhores cumprimentos.

Lisboa, 2 de Janeiro de 2012

Mestranda: Maria de Fátima Lopes Martins

---

Orientador da Dissertação: Professor Doutor José Reis Jorge

---

Coorientadora da Dissertação: Mestre Rosária Rodrigues Correia

---



**Pedido de Colaboração**

Exmo Senhor Diretor

O meu nome é Maria de Fátima Lopes Martins e estou a realizar a minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica, no Instituto Superior de Educação e Ciências, e que tem por título: *Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia*.

Pretendo estudar o modo como a Avaliação Diagnóstica e os resultados obtidos são utilizados na planificação das aulas, na disciplina de Biologia e Geologia (10 e 11º anos).

Para a sua concretização pretendo realizar uma entrevista ao Representante do Grupo de Recrutamento 520, de carácter informal, audiogravada, na qual serão colocadas questões que me permitam obter informação sobre o que me proponho estudar. Em simultâneo, gostaria de obter a vossa autorização para consultar a documentação do Grupo de Recrutamento no que respeita à avaliação de Diagnóstico e às Planificações das Unidades Curriculares.

As entrevistas serão, posteriormente, transcritas, analisadas, e os participantes no estudo terão conhecimento e acesso à informação recolhida. É garantido o anonimato e os registos áudio não serão utilizados em qualquer outro momento nem para outro fim.

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração dada a esta minha investigação, pois só com ela e através dela me é possível realizá-la.

Com os melhores cumprimentos.

Lisboa, 2 de Janeiro de 2012

Mestranda: Maria de Fátima Lopes Martins

---

Orientador da Dissertação: Professor Doutor José Reis Jorge

---

Coorientadora da Dissertação: Mestre Rosária Rodrigues Correia

---